

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DOUGLAS MARCATO MARTINS

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO PARANÁ E MATO GROSSO DO SUL (2016-2023)**

MARINGÁ

2024

DOUGLAS MARCATO MARTINS

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO PARANÁ E MATO GROSSO DO SUL (2016-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Linha de pesquisa: Sociedade, práticas culturais e pensamento social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Sebeika Rapchan

Co-orientador: Prof. Dr. Fagner Carniel

MARINGÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M386p

Martins, Douglas Marcato

Perspectivas docentes sobre a reforma do ensino médio no estado do Paraná e Mato Grosso do Sul (2016-2023) / Douglas Marcato Martins. -- Maringá, PR, 2024.
80 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Sebeika Rapchan.

Coorientador: Prof. Dr. Fagner Carniel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2024.

1. Novo ensino médio - Currículo. 2. Neoliberalismo. 3. Perspectivas docentes - Novo ensino médio. 4. Políticas educacionais. I. Rapchan, Eliane Sebeika, orient. II. Carniel, Fagner, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

CDD 23.ed. 373.981

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

DOUGLAS MARCATO MARTINS

Perspectivas docentes sobre a reforma do ensino médio no Estado do Paraná e Mato Grosso do Sul (2016-2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Sebeika Rapchan
(Orientadora/Presidente)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 FAGNER CARNIEL
Data: 08/11/2024 13:39:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fagner Carniel
(Coorientador)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA
Data: 08/11/2024 15:22:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Jerônimo Correia Lima
Universidade Federal do Ceará- UFC

Documento assinado digitalmente
 ZULEIKA DE PAULA BUENO
Data: 08/11/2024 17:16:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zuleika de Paula Bueno
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aprovada em: 27 de agosto de 2024
Realizada por videoconferência

*Dedico esse trabalho à meus pais, José e
Gerusia por todo incentivo e apoio, algo
fundamental nessa jornada*

AGRADECIMENTOS

Não é possível dizer que essa jornada foi fácil, ela consistiu na superação de medos e inseguranças nas quais devo meu agradecimento.

Entre eles devo agradecer aos meus pais, José Olinto e Gerusia, por ter me oferecido os recursos, condições e incentivos para o desenvolvimento, espiritual, e intelectual que fazem parte da vida adulta e da vida de professor que escolhi.

Aos meus Avós (*in memoriam*) que durante todo tempo que estivemos juntos, incentivaram e me apoiaram nas minhas decisões, o exemplo ético e de perseverança que deixaram sempre fará parte de mim.

Agradeço à minha namorada, Viviane Fagundes Mattos, que desde o primeiro dia me deu apoio e tranquilidade nos momentos mais difíceis e doloridos, dando e incentivo para eu vencer meus medos e fraquezas.

Como mestrando me reencontrei como aluno, e como tal, me encontrei com desafios, dúvidas incertezas que somente alguém que tem muito a aprender tem, por isso agradeço meus professores, Eliane Sebeika Rapchan e Fagner Carniel, pelas palavras gentis e atenção nessa jornada.

Agradeço a todos meus amigos por todas as risadas e momentos de descontração que fizeram os dias difíceis se tornarem fáceis, especialmente a Ana Paula Thomaz Pina, por toda ajuda no momento que decidi entrar no mestrado até o momento que consegui essa conquista.

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá e ao departamento de Ciências Sociais, pelos anos que estivemos juntos, pelo crescimento humano, intelectual construído nas salas de aula, biblioteca, gramados e cafés desse lugar, que tanto faz por mim.

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ E MATO GROSSO DO SUL (2016-2023)

RESUMO

Esta dissertação analisa as mudanças curriculares decorrentes da reforma do ensino médio nos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, assim como as trajetórias e as experiências de docentes dentro dessa realidade. O objetivo deste trabalho é compreender as transformações e percepções a partir do espaço escolar em relação a uma reforma imposta verticalmente, baseada em uma lógica de mercado, tanto nos currículos quanto na forma de gestão escolar. Para isso, desenvolvemos uma análise comparativa dos documentos normativos fornecidos pelas duas secretarias de educação para orientar professores, e entrevistamos docentes que passaram pela reforma do ensino médio para compreender suas percepções e análises sobre o atual momento. Desse modo, buscamos responder às seguintes questões: quais as consequências dessa reforma para a carreira docente? Como o Docente encara o papel social da escola na atualidade?

Palavras-chave: Docência, Educação Básica, Políticas Educacionais, Trajetórias Profissionais,.

TEACHING PERSPECTIVES ON THE REFORM OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE STATES OF PARANÁ AND MATO GROSSO DO SUL (2016-2023)

ABSTRACT

This dissertation analyzes the curriculum changes resulting from the reform of high school education in the states of Paraná and Mato Grosso do Sul, as well as the trajectories and experiences of teachers within this reality. The aim of this work was to understand the transformations and perceptions within the school space in relation to a vertically imposed reform based on market logic, both in the curricula and in the form of school management. To do so, we developed a comparative analysis of the normative documents provided by the two education secretariats to guide teachers, and we interviewed teachers who went through the high school reform to understand their perceptions and analyses of the current situation. Thus, we sought to answer the following questions: what are the consequences of this reform for the teaching career? How does the educator perceive the social role of the school nowadays?

Keywords: Professional trajectories, Basic Education, Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC	Atividade Pedagógica Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEENSI	Comissão Especial Para Reformulação do Ensino Médio
CEEP	Colégio de Educação Profissional de Cianorte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSD	Partido Social Democrático
PSL	Partido Social Liberal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RCO+	Registro de Classe Online

SED-MS- Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul

SEED-PR- Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UC- Unidade Curricular

UniCesumar- Universidade Cesumar

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Primeira Possibilidade	43
TABELA 2 – Segunda Possibilidade	44

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DISPUTAS E IDEIAS POR TRÁS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	18
3. JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS	29
4. EDUCAÇÃO E REALIDADE DOCENTE NO PARANÁ.	33
4.1 As disputas na educação paranaense	33
4.2 “Plataformização” das escolas	37
4.3 As escolas militarizadas no Paraná	38
4.4 Currículo Paranaense	40
4.5 Os Itinerários formativos	43
4.6 Projeto de vida: carreira e trabalho docente	46
4.7 Entrevistas	48
5. A REFORMA EDUCACIONAL NO MATO GROSSO DO SUL	57
5.1 Em busca de estabilidade e direitos	57
5.2 Escolas Militarizadas no Mato Grosso do Sul	60
5.3 Documentos	61
5.4 Entrevistas	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
7. REFERÊNCIAS	76

1. INTRODUÇÃO

Com o início da pandemia de Covid-19, em 2020, a realidade de todo globo foi alterada. Somada à necessidade do isolamento social e sanitário, quando muitas das atividades coletivas tiveram que ser suspensas e/ou evitadas, tivemos que reaprender a compor nossas vidas em um contexto de acirramento dos conflitos políticos e das vulnerabilidades sociais (Rapchan e Carniel, 2021). O campo da educação foi um dos principais afetados por essas políticas, pois a forma tradicional de organização das escolas foi alterada. De uma semana para outra, estudantes e professores foram comunicados que deveriam ficar em casa por tempo indeterminado. As atividades letivas seriam, em um primeiro momento, suspensas para posteriormente ser adotado um modelo remoto de educação, assim, buscando atender a realidade daquela conjuntura.

Nesse contexto, como professor e cientista social, me vi dentro de uma realidade nova e estranhamente “curiosa” que me trouxe pela primeira vez a vontade de tornar o campo da educação, suas políticas e cotidianos, um objeto de análise sociológica. De repente, tanto eu quanto meus alunos estávamos usando plataformas on-line para continuar o ano letivo, onde através de um processo verticalizado de planejamento escolar, a secretaria de educação paranaense, começou a divulgar materiais escolares, videoaulas gravadas e atividades em plataformas para os alunos realizarem remotamente. Nós professores ocupamos o papel burocrático de preencher registros de classe, fazer a chamada dos alunos que realizavam as atividades propostas pelo sistema e preparar exercícios e materiais didáticos que seriam entregues aos alunos menos favorecidos, por não terem acesso à internet ou a um computador compatível com as necessidades das plataformas fornecidas pela secretaria de educação.

Quando analisamos essa conjuntura é fácil perceber que a qualidade da educação de todos os alunos da rede pública estaria completamente comprometida, tanto pela falta de convívio direto entre alunos, professores e colegas, pela duvidosa qualidade dos materiais didáticos fornecidos aos alunos, quanto pelo próprio elemento da desigualdade social da educação, que nesse contexto traria ainda mais danos para vida de milhares de estudantes dos

ensinos fundamental e médio. Foi justamente nesse ponto que emergiu minha vontade de analisar a realidade escolar dentro da perspectiva sociológica, ou seja, de forma criteriosa e conceitualmente embasada, considerando que a forma como as escolas são organizadas faz parte das políticas de Estado, alterando-se no decorrer do momento histórico.

Com a lenta retomada do ensino presencial nas escolas e por começar a usar a “lente sociológica” ao olhar meu espaço de trabalho, percebi que outros aspectos importantes poderiam ser analisados, como a trajetória docente e as disputas que envolvem os currículos escolares. Algo não descolado do que entendemos como desigualdades sociais e escolares (Bourdieu, 1998), mas como todas essas dificuldades são naturalizadas e como a política educacional vem sendo alterada cada vez mais para um projeto neoliberal de ensino e aprendizagem (Laval, 2019).

Essa observação teve início no período em que lecionava na rede Estadual de Educação do Paraná, com a própria implantação das aulas remotas feitas pela SEED utilizando plataformas educacionais da Google. Mas, apenas se tornaram o foco da minha atenção no início do ano de 2022, com a chegada do “educatron”. Trata-se de um conjunto de televisores de tela plana acoplados a um computador e webcam que vieram para substituir os antigos televisores laranjas, já obsoletos, e permitiram a entrada de novas ferramentas que, como se afirmava nas escolas, deveriam contribuir com a melhoria das relações de ensino-aprendizado.

No entanto, em minha experiência, e talvez na de outros vários professores, a chegada do educatron significou um tenebroso aviso do possível fim de nossas carreiras e da educação pública como a conhecemos. Isso porque a mediação pedagógica deixaria de ser feita por servidores públicos efetivos ou temporários, para um público de sua própria comunidade, sendo feita por empresas privadas de outras localidades, através de aulas remotas.

No final de 2021, o governo do Paraná começou a aplicar provas nos moldes de concursos públicos e desenvolver a classificação de professores temporários, algo totalmente problemático e cruel com professores que têm uma “carreira” com contratos temporários (PSS), mas me garantiu a possibilidade de ser o primeiro professor a lotar na disciplina de sociologia no meu município, o que permitiu a escolha de escolas e de turmas que fossem do meu interesse. Nesse contexto, escolhi o maior número de turmas possíveis do colégio de educação profissional de Cianorte (CEEP) com turmas de médio técnico que, devido um currículo um pouco distinto as demais escolas estaduais, ainda tinha em sua grade curricular

duas aulas semanais da disciplina de sociologia por turma. Isso me permitia ter menos turmas em uma carga horária comum de trabalho, com o mínimo de 20 horas semanais.

Compreendo que o novo ensino técnico pode ser entendido como um ensino que atende às vontades do mercado. Talvez tenha sido por causa dessa “afinidade” que o governo paranaense resolveu iniciar sua campanha de reforma educacional justamente por essa modalidade de ensino. Delegando as disciplinas do ensino técnico para uma empresa privada com sede em Maringá, a UNICESUMAR, o conteúdo das aulas passou a ser transmitido ao vivo para todo o estado através do Google Meet. Em razão disso, vários professores que poderiam ministrar presencialmente as disciplinas não foram contratados, dando lugar a apenas um professor ministrante da disciplina e vários monitores com a função de acompanhar e sanar a dificuldade dos alunos. Vale salientar que o salário desses monitores era muito inferior ao de um professor temporário (PSS), o que levava a uma alta rotatividade desses profissionais.

Devido a essa conjuntura escolar, onde o sentimento de constante ameaça sobre o futuro, o emprego e a própria precariedade existente no trabalho de professor PSS, que após anos de trabalho vê seu contrato encerrado para ter que realizar uma nova prova de conhecimentos específicos, valendo uma nota classificatória para assim poder voltar ao mesmo emprego, provavelmente em turmas e escolas diferentes e sempre correndo o risco de perder essa avaliação e com isso ficar desempregado, em 2022 surgiu a oportunidade de prestar o concurso da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul SED-MS para uma vaga de professor efetivo. Cumprindo uma carga horária de 20 horas semanais, fui aprovado e convocado para ocupar o cargo. Esse processo, realizado em duas etapas, iniciou-se em abril com a primeira fase do concurso e se encerrou no dia primeiro de setembro do mesmo ano com a contratação dos professores, algo incomum nos concursos para a carreira de professor de ensino fundamental e médio que costumam estender-se por longos períodos.

Ao cruzar a fronteira entre Paraná e Mato Grosso do Sul, encontrei uma realidade social diferente da que vivia em Cianorte. Isso se deve ao tamanho consideravelmente menor da atual cidade, somado a uma visível condição de renda inferior e ao custo de vida elevado, o que impacta negativamente o acesso a muitos dos serviços e produtos necessários para a sobrevivência da população. Em relação ao espaço de trabalho e às políticas educacionais, tinha a esperança de encontrar uma realidade diferente, devido à própria realização de um concurso público para professores efetivos, algo que no Paraná não ocorria desde 2013. Além disso, o salário inicial é substancialmente superior ao do professor paranaense e as salas de

aulas possuem números reduzidos de alunos se comparados ao Paraná (no Paraná 41 alunos por sala, no Mato Grosso do Sul 31 alunos por sala).

Contudo, o que eu acreditava era apenas uma ilusão. Na carreira docente do estado do Mato Grosso do Sul, a própria realização de um concurso não aconteceu por vontade do governo estadual movido por uma compreensão específica de valorização do serviço público. Ocorreu devido à organização dos trabalhadores da educação que conseguiram fazer esse processo seletivo e garantir uma quantidade mínima de vagas para novos professores concursados (Gouveia, Fernandes e Ferraz, 2022). Essa organização pode ter garantido certa proteção aos trabalhadores contra os projetos “entreguistas” e precarizantes que haviam vivenciado no Paraná. Porém, em seu currículo e grade educacional, a mentalidade neoliberal vem ditando os rumos da educação.

Devido ao Novo Ensino Médio (NEM), uma nova grade curricular vem sendo implantada em todos os estados do Brasil, dando aos governos mais autonomia. A entrada das disciplinas como projeto de vida, empreendedorismo, educação financeira, pensamento computacional e intervenção comunitária, vêm ganhando espaço dentro dos currículos de ensino médio.

O ponto de partida dessa dissertação vem da minha experiência como professor de ensino médio com a recente reforma curricular, que modificou as disciplinas oferecidas aos estudantes brasileiros. Surge, portanto, de uma necessidade pessoal em compreender melhor a realidade da educação no Brasil e examinar as medidas tomadas nesse campo nos últimos anos. O que se mostra relevante dentro de um cenário de disputas constantes, que vêm formulando a maneira de gerir o sistema de ensino brasileiro. Após a reforma do ensino médio com a Medida Provisória nº 746, de 2016, anunciada em 22 de setembro de 2016, apenas um dia após ter iniciado minha carreira docente em um colégio particular na cidade de Cianorte-PR, e desde então vem acompanhando minha trajetória como professor.

É necessário deixar claro que, no aspecto que envolve minha trajetória como profissional da educação com a reforma do ensino médio, me deparei com a realidade avassaladora da mudança que os novos currículos trariam. Questionei-me se continuaria trabalhando nessa área, pois quando a reforma do ensino médio foi anunciada, foi divulgado que apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática continuariam obrigatórias e as outras disciplinas do quadro geral se tornaram apenas eletivas. Os colégios não seriam obrigados a oferecer todas as disciplinas anteriormente ofertadas e seria permitido a

contratação de professores com o chamado "notório saber". Essas afirmações deixam claro que a reforma do ensino médio, tanto para mim quanto para meus colegas foram recebidas como uma ameaça a nossa própria existência como profissionais, que mesmo após algumas dessas propostas serem descartadas, tivemos nosso cotidiano em sala de aula alterado de maneira negativa, com a redução de carga horária das disciplinas tradicionais, as quais somos formados e preparados para lecionar, frente à entrada de disciplinas com pouca fundamentação acadêmica ou finalidade preparatória para as provas de vestibular e ENEM, tais como projeto de vida e educação financeira.

Além disso, essa reforma impactou minha visão sobre a função social da carreira docente. Guiado por uma crença na importância social do meu papel, sempre me esforcei para que meus alunos aproveitassem ao máximo a disciplina de sociologia, adquirindo conhecimento sobre a sociedade em que estão inseridos. Meu objetivo continua sendo, capacitá-los a ingressar em uma universidade pública de qualidade, aproveitando todas as oportunidades que esse ambiente oferece, assim como eu fiz no passado. No entanto, a reforma do ensino médio se apresentou como um obstáculo para o meu trabalho com os alunos e para sua entrada no ensino superior público.

Desta forma, essa dissertação busca responder, se a inserção de um novo currículo escolar do ensino médio nos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul afetam a carreira docente. Lembrando, que esses currículos seguem diretrizes, de órgãos de mercado, diferentes de qualquer formação acadêmica tradicional brasileira. Primeiramente fazendo uma análise da documentação diretiva de ambas as secretarias de educação e, em segundo lugar, buscando como os profissionais da educação básica enxergam sua função profissional em um contexto de transformações no ensino.

Na produção dessa dissertação podemos dizer que não ocupo uma posição convencional, já que sou um profissional da educação, que está investigando as ideias que estão por trás do próprio espaço de trabalho e coletando a opinião dos meus pares sobre esse assunto, algo que pode apresentar novas questões sobre a forma que elaboro meu trabalho como professor e como pesquisador.

Essa particularidade, essa intimidade com o objeto de pesquisa, pode levantar ideias sobre meu posicionamento, frente a perspectivas que defendem que para desempenhar a função de pesquisadores deveríamos manter uma distância dos objetos, no sentido mais positivista da palavra. No entanto, discordo dessa "objetificação" do objeto de pesquisa,

seguindo o que já foi dito por Santos(2007), A meu ver, as pesquisas nas ciências sociais costumam ser algo íntimo partindo de preocupações e interesses pessoais, oriundas de todas as trajetórias de vida do pesquisador, suas características, gostos e reconhecimentos dentro da sociedade sendo elementos que interferem dentro das escolhas acadêmicas que fazemos. E essa configuração deve ser explicitada e metodologicamente problematizada, ao invés de negada e neutralizada.

Assim, minha relação pessoal com que é estudado tem importância, pois fala de elementos que envolvem a educação, seus atores, as políticas que envolvem a atuação profissional, por alguém que parte desse campo, que atua dentro dele, e carrega experiências profissionais únicas. Ao escrever essas palavras, não consigo parar de pensar como isso é algo que Bourdieu (2004) fez, sendo um acadêmico profissional da sociologia do campo científico francês, no qual ele mesmo estava inserido. De forma mais humilde, busco através do que a sociologia e a antropologia dispõem, abordar o universo da educação dentro dos contextos dos quais faço parte.

No entanto, uma pesquisa como essa, onde sou um *insider*, ao mesmo tempo que escolho uma escrita mais direta, em primeira pessoa, podem trazer ao leitor do texto um sentimento de estranhamento, por não seguir o padrão acadêmico mais tradicional, e pode levantar dúvidas sobre minha responsabilidade em relação ao que escrevo, ou se esse posicionamento estaria me permitindo uma escrita enviesada que busca impor uma opinião ou “panfletária”. Vejo esses questionamentos que meus interlocutores podem fazer como algo legítimo e necessário, sendo parte importante da construção do nosso conhecimento.

Baseado na experiência de Cunha Filho (2019), busco manter minha responsabilidade acadêmica seguindo o critério da reflexividade, ou seja, pratico a autocrítica constante sobre aquilo que é pesquisado e escrito. Esse rigor permite uma melhor compreensão do problema de pesquisa, pois aquilo que escrevo está num processo de constante revisão.

Relacionado às questões éticas que podem envolver uma pessoa nativa de um espaço de trabalho, destaco que o rigor ético e profissional são critérios indispensáveis. Entre as medidas adotadas para essa pesquisa, destaco o anonimato do entrevistado, a realização das entrevistas dentro de um espaço neutro, que não envolva o espaço de trabalho. Para tanto, foi aplicado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, seguindo a Resolução CNS 466/2012, no qual os convidados a participar desta pesquisa puderam se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida sobre todas as partes desta pesquisa.

A ideia de realizar entrevistas consiste em coletar informações que vão além da minha subjetividade, em vez de restringir o material de pesquisa apenas à observação das experiências vividas. Ao mesmo tempo, a entrevista, nos contextos específicos desta dissertação, é um diálogo entre duas pessoas que vivem uma mesma realidade, mas a percebem de maneira única

O objetivo consiste em compreender como a inserção de novos currículos escolares vêm impactando a experiência docente. Primeiramente comparando a documentação Paranaense e Sul-mato-grossense, para entender seus pontos de convergência e divergência, em seguida, analisando as mudanças das grades curriculares, com a inserção das novas disciplinas.

Para realização deste trabalho destaco a importância de duas frentes. A primeira consiste na análise dos documentos publicados pelas secretarias de educação voltadas ao ensino médio dos dois estados. Assim, realizei o levantamento dos documentos análogos entre as duas unidades federativas, além da documentação própria produzida pelas secretarias para justificar e direcionar as novas disciplinas que compõem o currículo, de modo a destacar as orientações que direcionam esse material.

A segunda dimensão da análise, consiste na realização de entrevistas com os professores, feita logo após a análise documental e o levantamento de informações curriculares. Assim, a partir da construção de um cenário documental sobre as formulações estatais para a reforma, e com essas informações já claras, realizei entrevistas com meus interlocutores, procurando saber, quais opiniões e leituras os mesmos fazem sobre as atuais transformações dos currículos e seus impactos no cotidiano escolar.

2. DISPUTAS E IDEIAS POR TRÁS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A formulação e as transformações da política educacional brasileira tem sido um processo em curso desde as primeiras décadas do século XX (Carniel e Bueno, 2018), envolvendo diversos agentes da política nacional, sendo fruto de diversas disputas internas e de influências externas.

Para entender o Currículo escolar e como ele vem sendo aplicado no país, devemos considerar que ele é fruto de contextos econômicos, sociais e políticos singulares, sendo um documento elaborado com o objetivo de atender as necessidades da classe dominante, assim, elaborado para defender o status quo. Nisso, vários trabalhos mostram como o Ensino Médio no Brasil segue uma lógica elitista, classista, onde os currículos seguem necessidades referentes ao mundo do trabalho. Nascimento (2007) mostra que, mesmo com diversas “roupagens” e diferenciações de organização curricular, a forma que a educação brasileira é estruturada serve à perpetuação da estrutura de classes, existindo um acesso diferenciado para os filhos da elite econômica e outro para os mais pobres.

Desde seu início, nas primeiras décadas do século XX, a formação escolar brasileira é marcada pela extrema desigualdade social. Apenas aqueles com recursos efetivamente poderiam estudar, tendo acesso a uma formação humanística, preparatória para entrada no ensino superior, oportunizando trabalhos mais bem remunerados e socialmente mais prestigiados, ou seja, perpetuando o estado de classe do estudante – enquanto aos mais pobres a educação formal, básica ou superior, nunca foi uma garantia.

O acesso à educação propedêutica chega aos mais pobres não como resultado de uma luta cidadã ou por uma melhoria na qualidade das condições estruturais brasileiras. Segundo Nascimento (2007), vem como uma forma de controlar as transformações que a crescente urbanização e industrialização vinham causando no país.

A entrada dos mais pobres na sala de aula regular, não se demonstrou algo democrático, que dava um acesso igualitário para todos os alunos em todas as situações, mas algo que diferencia e oportuniza formações diferentes para classes diferentes. Segundo Alves,

Silva e Jucá (2022), durante o governo Vargas, o decreto nº 4,244, de 09 de abril de 1942 que determinava a Lei orgânica do ensino secundário, também conhecida como Reforma Capanema, instituiu o ensino profissionalizante no Brasil, sendo feita para entregar esse ensino aos filhos das classes trabalhadoras que viviam em condições financeiras precárias, pessoas que seriam úteis para a indústria que precisaria de mão-de-obra especializada para operar seus novos maquinários mais complexos em um modelo de trabalho Taylorista.

Durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), marcada pelo extremo autoritarismo governamental e articulada com o crescimento industrial no país e em todo mundo, o ensino profissional, ganha destaque por ser visto como uma forma de impulsionar o desenvolvimento nacional, além de ajudar a suprimir o conhecimento humanístico e crítico, que não eram bem-vistos pelo regime.

Segundo Bueno (2019), desde a década de 1970 o setor produtivo inicia uma expansão de sua zona de influências, que alcança todos os setores da sociedade. Com a redemocratização no país e uma nova constituição, já em um contexto socioeconômico diferente, após 1970, os currículos começaram a ser repensados de acordo com as necessidades e forças atuantes no cenário nacional e internacional. Com a Nova LDB, a proposta da educação é tanto garantir a educação cidadã como a educação para o trabalho. É justamente nos anos de 1990 que as reformas neoliberais começaram a ser adotadas no país, tendo a educação como um de seus focos.

Na década de 1990, durante o governo FHC, as reformas educacionais seguiram as diretrizes do setor econômico, dando assim entrada à Pedagogia das Competências que, a partir de suas referências teóricas, procurou dar à sociedade brasileira uma identidade de sociedade capitalista pós-fordista.

Segundo Zank e Malanchen (2020), o esvaziamento do currículo e a ideia de que a função da escola é preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, exime o Estado de suas responsabilidades.

Essa visão de que a escola, especialmente a escola pública, tem a obrigação de conter a entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Portanto, preparar o jovem durante a educação básica para o desenvolvimento de trabalho técnico pode resultar em um fôlego ao Estado, que, assim, passa a ser menos pressionado em relação à ampliação do número de vagas nas universidades. (Zank e Malanchen, 2020, s/p)

A entrada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta a interferência do mercado na educação de uma nova forma mais utilitarista e pragmática. Seguindo interesses empresariais, a BNCC desenvolve um currículo voltado para a formação do trabalhador. Um currículo que não está voltado para emancipação humana, mas para aceitação da realidade do trabalho. Nisso a Base Nacional colabora com a mercantilização do ensino na forma experienciada hoje em dia. Como denuncia o Movimento Pela Base Nacional Comum:

(...) são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare. Segundo consta no site oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países. (Zank e Malanchen, 2020, s/p).

São esses grupos ligados ao mercado, que associados ao governo, que vêm fomentando a direção dominante da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, sendo um elemento central nessa reforma.

A ideia inicial de reforma do ensino médio teve origem na Comissão Especial Para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Seu requerimento alegava que o ensino médio não correspondia às necessidades profissionais e expectativas dos jovens. Por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que promoveu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais que criaram e desenvolveram o relatório do qual foi retirada a minuta do projeto de lei PL 6.840/2013 (Silva e Scheibe, 2017).

No entanto, essa iniciativa foi interrompida devido a algumas características problemáticas do projeto, bem como às discussões em torno da reforma da educação. Em 2016, com a ascensão de Michel Temer (MDB) à presidência após o impeachment¹ de Dilma Rousseff, houve uma mudança no rumo das políticas nacionais. O novo governo abandonou o plano de governo anterior, utilizado na plataforma Dilma/Temer, e adotou um novo projeto que atendesse aos interesses do mercado financeiro. A mudança foi tão drástica que alterou até os slogans de governo, passando de "Pátria Educadora" para "Ordem e Progresso", algo que trazia uma imagem preocupante sobre aquilo que viria posteriormente.

A Lei nº 13.415/2017 que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, instituindo o Novo Ensino Médio (NEM), estabelece que a carga horária total do ensino médio passa de 2400 horas para 3000 horas, a serem expandidas gradativamente até a chegada da integralidade do ensino, com o mínimo de 200 dias letivos. Tendo as disciplinas divididas entre a Formação geral básica com 1800 horas e os “itinerários formativos” no qual é destinada 1200 horas que são disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras, voltadas a áreas específicas do conhecimento. Os itinerários formativos são divididos em grandes áreas, tais como: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir delas, os alunos, segundo a justificativa do projeto, poderiam voltar a sua formação para aquilo que fosse de seu interesse.

Nas justificativas da reforma do ensino médio estava o discurso de que até então o currículo aplicado, com suas disciplinas e conteúdos previstos, não correspondia às reais necessidades dos estudantes:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolherem o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundarem seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (MEC, 2023).

É fato que havia uma visão pessimista em relação à educação pública no Brasil. A falta de investimento na infraestrutura escolar e na carreira dos professores, juntamente com os constantes ataques de setores conservadores da sociedade, como o Movimento Escola Sem Partido, geraram críticas e desconfiança em relação ao sistema educacional (Carniel e Bueno, 2018). Esses sentimentos confusos e de desconfiança abriram espaço para a implementação da reforma do ensino médio.

As reformas educacionais são caminhos políticos para a concretização de anseios e de modificações da prática social, efetivadas por burocratas que

idealizam o modelo de sociedade e das questões inerentes ao Estado, com a finalidade de possibilitar rupturas e permanências na forma de organização na administração pública e nas funções que são de responsabilidade do Estado. Desse modo, todos os governos, por meio de suas concepções políticas, desenvolvem reformas, as quais estão interligadas às necessidades/urgências, geralmente de cunho econômico, sociais de sua época, bem como às mobilizações da sociedade em prol de respostas para as problemáticas em questão (Silva e Carvalho, 2001, p. 400).

Sobre as disputas que envolveram a formulação curricular do novo ensino médio, Silva e Scheibe (2017) realizaram uma recapitulação dos embates que envolveram o ensino médio desde a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a formulação do novo Ensino Médio. Nas audiências públicas da MP 746/16, observou-se um argumento recorrente em defesa desse projeto, que é a necessidade de uma formação voltada para o trabalho, devido à falta de vagas no ensino público superior para todos os concluintes do ensino médio.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia (Krawcz e Ferreti, 2017, p.38).

Krawczk e Ferretti (2017) destacam que a concepção da flexibilização, fundamental para compreender as transformações no ensino médio, teve sua origem nos anos 1990 e culminou na recente reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei 3.415 de 16/02/2017. No entanto, essa flexibilização carrega consigo aspectos que levantam preocupações frente à qualidade tanto do ensino quanto da carreira docente. A primeira manifestação de preocupação se relaciona aos itinerários formativos e à aparente liberdade de escolha que eles proporcionam aos estudantes. Embora a sociedade seja induzida a acreditar que os alunos têm autonomia na seleção de seus segmentos de estudo, a realidade é que a oferta de segmentos e conteúdos permanece sob a responsabilidade das secretarias de educação, podendo ocorrer

situações em que certas áreas não sejam disponibilizadas em todas as instituições. Além disso, no âmbito da carreira docente, Krawczk e Ferretti (2017) apontam para a possibilidade de terceirização dos serviços educacionais pelos estados, especialmente no contexto do ensino médio integrado. Abordo essa questão com maior profundidade posteriormente, quando analisar a realidade educacional no Estado do Paraná.

O repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade pelo escopo das competências, com marcadas distinções teórico-epistemológicas (Silva, Barbosa e Korbes, 2022, p. 405).

As disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversos - buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios (Michetti, 2020). Dentre esses atores que participaram na formulação da BNCC, temos atores públicos e privados de fundações familiares e empresas defendendo as mudanças educacionais, como o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, esses dois últimos já mencionados anteriormente.

A tendência de órgãos de viés liberal influenciarem na educação não é algo visto apenas no Brasil, mas sim algo presente em vários países ao redor do mundo, influenciados por instituições financeiras com influência de alcance global.

Deve-se lembrar que, embora essa concepção tenha surgido nos países mais ricos, a tendência à privatização do sistema de ensino diz respeito igualmente, senão mais, aos países menos desenvolvidos. O Banco Mundial, cuja missão geral é “fortalecer economias e ampliar os mercados para melhorar em todo mundo a qualidade de vida das pessoas, sobretudo as dos mais pobres”, tenta pôr em ação todos os meios necessários para promover essa orientação. Teóricos liberais muito influentes no Banco Mundial desenvolvem análises extremamente favoráveis à privatização dos serviços de ensino. Aplicando sem muita originalidade os dogmas vigentes, um dos especialistas do banco mundial nessa área, Harry Patrinos sustenta que essa via possibilitará o aumento do nível geral da educação e a melhoria da eficiência do sistema educacional (Laval, 2019, p. 119).

Vemos que em suas justificativas o Ministério da Educação (MEC, 2023) A reforma do ensino médio é apresentada como uma política que atende aos anseios sociais e às necessidades populares. No entanto, veremos adiante que a lógica que determinou a operacionalização da reforma do ensino brasileiro é a lógica de mercado.

Para entendermos a reforma do ensino médio dentro de suas características, parto do fato de que ela foi implantada por um governo controverso, de baixa aprovação popular e legitimidade questionada. Um governo que chegou ao poder após um processo de impeachment, articulado por um vice-presidente com apoio de setores conservadores e empresariais da sociedade, defendendo propostas que iriam ao encontro do interesse desses setores, e pouco se importando com a opinião ou necessidades da maioria da população brasileira. Isso se reflete nas reformas aplicadas por esse governo, pois além da reforma do ensino médio, também trouxeram ao debate nacional, propostas polêmicas como a reforma da previdência e a reforma trabalhista.

Não irei focar em todas as reformas, mantendo nosso recorte apenas ao “universo” educacional, mas elas servem para percebermos como a visão neoliberal foi norteadora das políticas nacionais desse governo que era sustentado por uma base, que dentro das suas características tem uma visão particular da relação do público e privado, que através dessa “lente” ideológica, pensam e implantam essa visão as instituições de Estado.

Buscando entender o momento presente da relação entre Sociedade, Estado e Educação, e estudando as relações sociais e as dinâmicas de poder dentro da sociedade capitalista, observa-se como os atores do sistema capitalista impõem um currículo educacional e uma gestão do ensino visivelmente liberal. As diretrizes da educação brasileira estão, portanto, submetidas a essa lógica. (Laval, 2019).

O mercado, como instituição que atualmente molda a atuação dos atores globais, estende seus "tentáculos" por todas as partes, incluindo a educação. O conteúdo da BNCC reflete interesses de grupos como o Instituto Lemann e o Todos Pela Educação, que, por meio de lobby, influenciam diversos setores da sociedade para instituir políticas alinhadas com seus objetivos. Essas políticas visam formar indivíduos voltados às necessidades do mercado de trabalho de forma acrítica. (Silva e Scheibe, 2017).

Tendo por base que as reformas da educação têm um cunho neoliberal, destaco que sua influência não é algo exclusivo da realidade brasileira, mas está presente na

implementação desse modelo político e econômico desde os anos 1990, (Silva e Carvalho, 2021) tendo em vista que nessa ideologia, todos os setores do Estado podem ser privatizados, tendo apenas o Estado como mantenedor financeiro desses serviços.

O neoliberalismo é uma teoria política econômica segundo a qual o bem-estar humano será tanto maior quanto mais livre os indivíduos para empreender; pressupõe um arcabouço institucional caracterizado pela proteção forte do direito de propriedade e do livre mercado. Ao estado cabe uma intervenção mínima, apenas para garantir a integridade do dinheiro, e manter um aparato para defesa militar e policial, além de um sistema jurídico que defenda a propriedade. Em última análise, o neoliberalismo procura trazer todas as ações humanas ao domínio de mercado (Harvey, 2005, p. 3-2).

Para Dardot e Laval (2026), o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico; ele possui características políticas que promovem transformações profundas na sociedade. Entre essas transformações está a formação de um tipo específico de sujeito, com valores e princípios éticos alinhados a essa ideologia, o chamado sujeito neoliberal.

Esse sujeito é motivado pela competição e pela necessidade constante de provar suas competências e habilidades, seguindo uma lógica de vida individualista. Nesse contexto, sucesso e fracasso são vistos como consequências das próprias escolhas, desconsiderando as questões conjunturais que influenciam a formação do indivíduo. Esse fenômeno social complexo pode ser caracterizado como uma força “civilizatória” na sociedade neoliberal.

Considerando essa definição do neoliberalismo, vimos que tratando-se da educação, a ideologia neoliberal apresenta uma forma própria dentro das relações sociais e econômicas, a ideia de uma educação republicana não se encontra aqui, pois o conhecimento deixa de ser formulado como um bem coletivo para se tornar algo individualizado e privado.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura de seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (Laval, 2019, p. 17).

O Neoliberalismo não se apresenta apenas nas ações mais concretas, como se existisse um manual fechado do neoliberalismo. Ele estará presente nas formas mais subjetivas de elaboração das políticas educacionais, bem como nas formas mais objetivas de como os gestores do poder público elaboram e aplicam suas políticas na sociedade.

O neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde ou na educação. Questiona de maneira mais radical a própria intervenção do Estado na oferta de ensino, o que não impede de considerar - ao contrário, aliás – a necessária “solvabilidade” da demanda na educação básica (Laval, 2019, p. 113).

Laval aponta que, dentro das disputas que determinam a visão dominante sobre o ambiente escolar e todo o resto da sociedade, há uma visão utilitarista dos serviços prestados. De acordo com a visão econômica dominante, a escola, os conhecimentos valorizados e a forma de gerir o espaço escolar, nesse contexto, estão a serviço dos setores dominantes.

Entre as mudanças instituídas pelo NEM, os “itinerários formativos” são elementos importantes da formação do novo ensino médio, pois eles fazem parte do “currículo flexível” que as secretarias de educação estaduais têm para implantar. ele é composto de disciplinas e projetos nas áreas dos conhecimentos no qual os alunos têm que “escolher” seguir durante sua formação.

A proposta dos Itinerários é rodeada de várias críticas, em primeiro lugar, nem todas as escolas têm a capacidade de oferecer todos os itinerários em todas as áreas de formação. O que torna a opção de escolha dos itinerários pelos estudantes uma ilusão pois nem todos são ofertados pelas escolas. Essa crítica é apontada por Silva e Scheibe (2017) e também é algo que presenciei pessoalmente, quando alunos que participavam do itinerário de forma respeitosa me confessaram que não sentiam afinidade com os conteúdos das humanidades, mas estavam participando daquela aula por falta de opção.

Esses itinerários dificultam o ingresso de estudantes no nível universitário, uma vez que não fornecem a mesma formação técnico-profissional oferecida pelas instituições federais de escolas técnicas e públicas. Em geral, a desigualdade no ensino entre as escolas públicas e privadas aumentou (Jacomini, 2022). Enquanto nas primeiras há falta de infraestrutura e de apoio técnico para os itinerários formativos, nas segundas, toda a

infraestrutura necessária é integrada e os itinerários formativos são utilizados de forma integral para preparar os alunos para o ensino superior.

A reforma do ensino médio permitiu as secretarias de estado implementarem as mudanças curriculares de forma autônoma, não existindo duas unidades com um mesmo currículo, principalmente quando falamos das disciplinas dos itinerários formativos, a forma de sua implementação depende de cada governo e das lutas políticas dentro de cada secretaria de educação. Por ter atuado profissionalmente em dois estados diferentes, pude ver essas mudanças em primeira mão. Nesse ponto, vejo a importância de recapitular e compreender o significado do papel social do professor, o que se espera desse profissional e o que temos dentro da realidade nacional.

Muito se fala do papel social desse profissional e da escola dentro da sociedade, podendo ser uma instituição que garante a manutenção do status-quo social, ou seja, mantenedor das desigualdades existentes. Outra visão sobre o papel do professor e da escola vem de uma visão mais altruísta do profissional, como agente de transformação na vida daqueles menos privilegiados socialmente, sendo através da educação e do papel dos professores, que os estudantes mais pobres e precarizados, encontrarão um caminho para transformação de suas vidas.

O papel do professor, suas funções e suas relações políticas e sociais têm sido descritas por pesquisadores como Silke Weber (2023) e Maurice Tardif (2002). Eles analisam a formação profissional do professor como alguém que atua dentro de uma lógica histórica e social específica. Isso fica claro na obra de Weber, que, ao analisar as transformações da educação no Brasil, afirma que na década de 1980, com a redemocratização e a Constituição de 1988, o professor passou a ser visto como um agente de mudança social. Nesse contexto, a carreira docente e seu currículo foram repensados, posicionando o professor como detentor do conhecimento universitário, cuja função é transmitir esse conhecimento.

Segundo Weber (2023), o professor da educação inicial, no contexto da redemocratização, encontra-se em uma posição contraditória. Ele é, simultaneamente, um agente de perpetuação das contradições sociais e alguém que desenvolve um trabalho de impacto social. A meu ver, é esse segundo aspecto que incomoda grupos conservadores, como o Escola sem Partido.

Na luta mais geral pela construção da democracia, na escola e nas outras instituições da sociedade civil passou a ser atribuída aos docentes a tarefa de

tornarem-se instâncias orgânicas dos grupos subalternos na sua luta pela construção de uma nova sociedade. Essa concepção da educação escolar teria substituído, assim, sem crítica sistemática, a visão de educação promotora do acesso diferenciado a oportunidades de trabalho, portanto de ascensão social, tão cara à corrente da teoria do capital humano, mais recentemente retomada sob a visão neoliberal (Weber, 2023, p. 1128-1129).

Ser professor é organizar e transmitir saberes, experiências de vida, conhecimentos sobre alguma área do conhecimento humano. Isso envolve estudar, escutar e aprender, tarefas que não são fáceis, mas são fundamentais para tudo que envolve um projeto humano. Embora, tudo isso possa soar de uma forma idealista sobre o significado de ser professor, apesar de existir uma visão muito apaixonada sobre o que significa seguir essa carreira, o que eu digo aqui está relacionado com o professor como profissional, alguém que sabe da sua importância na sociedade e que espera um reconhecimento adequado por parte da sociedade e do Estado. Sobre esses assuntos, Maurice Tardif fala que na formação dos professores:

A experiência Viva do trabalho ocasiona sempre “um ‘drama do uso de si mesmo’, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo’ ou, uso de si pelo(s) outro(s)”. Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional ponto em suma, com o passar do tempo ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *ethos* suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (Tardif, 2002, p. 57).

É a partir dessa perspectiva que me coloco como ator e como pesquisador de um mesmo objeto, ambas as coisas são intrinsecamente ligadas e correlacionadas, e a investigação busca contemplar as duas práticas.

3. JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS

Devido à complexidade do tema trabalhado, por ser algo em atual processo de transformação, essa pesquisa segue o formato de um estudo de caso comparativo, entre os documentos normativos e a trajetória docente, dentro de um contexto de reformulação educacional do ensino médio nacional, sob uma perspectiva neoliberal, dando enfoque nas realidades presentes entre os docentes do estado do Paraná e de Mato Grosso do Sul.

A possibilidade de realizar uma análise comparativa revelou-se interessante, pois, ao cruzar a fronteira e vivenciar um novo ambiente, pude observar diferenças sociais, culturais e políticas entre os estados. Ao mesmo tempo, como cientista social, identifiquei a influência neoliberal nas ações e escolhas didáticas tanto na Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul quanto na do Paraná.

O estudo de caso comparativo é uma abordagem adequada para esta pesquisa qualitativa devido à multiplicidade de dados disponíveis, tanto convergentes quanto divergentes. Optei por realizar entrevistas semi-estruturadas e analisar a documentação produzida pelas secretarias de educação, pois, dentro de uma perspectiva comparativa, essa metodologia se mostra útil e capaz de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

O estudo de caso circunscreve empiricamente cada caso no fluxo dos acontecimentos e de forma situada. Diferentemente do controle do pesquisador em um experimento ou em uma situação de laboratório (grupo focal, por exemplo), no estudo de caso a multiplicidade de variáveis dificulta o controle do andamento da pesquisa, o que acaba lhe conferindo um caráter mais aberto quanto aos procedimentos e às hipóteses iniciais (Almeida, 2016).

Os documentos utilizados são aqueles que norteiam a educação básica do ensino médio, produzidos por duas secretarias de educação, as Secretarias de educação do Estado do Paraná e do Mato Grosso do Sul. os documentos são: a Referência curricular para o Estado

do Paraná 2021 e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021). Escolhi essas duas unidades federativas devido meu histórico profissional em ambos os estados, o que permitiu acessar uma visão ampla das diferenças curriculares adotadas.

A abordagem curricular é algo relevante para a pesquisa, devido à própria noção diretiva que envolve essa documentação. Ela não é algo neutro, mas algo que carrega disputas e tensões metodológicas que afetam os objetivos e as definições dos conteúdos a serem ensinados. Afinal, são o resultado de escolhas políticas e pedagógicas e, portanto, expressam visões de mundo, relações de poder e contradições sociais (Carniel e Ruggi, 2015). Esse levantamento servirá para compreendermos as ideias que sustentam a reforma do ensino médio brasileiro.

Segundo Michael Young (2014), a elaboração dos currículos não é uma atividade simples. Envolve a atuação de vários atores que, segundo o autor, inclui “aqueles que detém o poder político em geral não reconhecem autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo”.

Para Silva (2005) e Young (2014) um ponto importante da teoria do currículo é distinguir aqueles conhecimentos que serão ensinados, o que cria uma ideia da legitimação do conhecimento, que distingue aqueles que devem ser valorizados e aqueles a serem evitados, suprimidos ou simplesmente eliminados. De acordo com Young (2014),

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos” [...];
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se, e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Como professor que atua na educação básica, enxerguei mudanças curriculares que denotam as formas de pensar dominante no meio político determinando esses conhecimentos. Nisso destaco a diminuição da carga horária de sociologia e filosofia no ensino médio paranaense. Duas disciplinas importantes para a formação intelectual, com conteúdos

fundamentais para realização de vestibulares e da prova do ENEM. Ao mesmo tempo, foram incluídas as disciplinas de projeto de vida e educação financeira. Em diálogo com as perspectivas de Young (2014) e Laval (2019), que afirmam que aqueles que detêm o poder político não se importam com os especialistas em educação, entendo que essa mudança expressa fortemente as características da atual reforma educacional em vigor, e em disputa, no Brasil. O que significa que as recentes mudanças curriculares afetam e condicionam o trabalho docente, tanto em relação à definição de quais saberes são legítimos ou menos importantes quanto em relação à própria forma pedagógica como eles serão praticados em sala de aula – seja nas esferas federais, seja nas estaduais.

Portanto, para essa dissertação, realizei uma análise comparativa dos documentos produzidos pela secretaria de educação paranaense e sul mato-grossense. A intenção dessa análise é compreender as ideias que subsidiam, em termos institucionais e oficiais, a atual realidade escolar, compreendendo que mesmo havendo uma tecnicidade em sua formulação, os documentos não são neutros, refletindo ideias e opiniões de quem os formula. Dentro da análise desses documentos é possível ver a justificativa e ideias que incentivaram as transformações na educação desses dois estados e desenvolver uma posição crítica sobre o papel do professor nisso, como essa política afeta a vida de quem vive a educação.

O Referencial Curricular Para o Ensino Médio do Paraná (2021), O Itinerário Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (2021) e o Itinerário Formativo: núcleo integrador (Seed-MS, 2023), serviram como objeto de análise, por conterem a visão e proposta dos dois Estados para Educação, suas visões sobre o papel da educação, dos estudantes e sobre o NEM, dentro de uma visão que aborda a questão do Estado, da sociedade, e a formação para cidadania e para os interesses do mercado.

Elaborado por técnicos e professores das secretarias de educação, esses documentos fazem parte da consolidação da reforma educacional que passamos, eles foram elaborados com o intuito de transcrever os ideais que motivaram essa reforma. e a partir deles que docentes de ambos os estados têm a obrigação de elaborar suas aulas.

A outra forma de levantar dados nesta pesquisa são as entrevistas semi-estruturadas com docentes do ensino médio, tanto os contratados de forma efetiva quanto aqueles contratados de forma temporária, na área de sociologia, filosofia, geografia ou história, que atuam na educação desde períodos anteriores a implantação da reforma do ensino médio, tanto professores de carreira efetiva ou temporária dentro do setor público de ensino. A

escolha desse grupo orientou-se por critérios que priorizam a escuta de pessoas com um olhar crítico sobre a realidade e que iniciaram suas carreiras em um período anterior ao anúncio da reforma do ensino médio. Ou seja, vivenciaram o “antes e o agora” da educação, além de lidarem, em seus contextos de atuação profissional como professores, com uma das camadas muito diversas dos estratos sociais, podendo oferecer uma leitura valiosa sobre o impacto das atuais mudanças sobre os mais diversos grupos.

Essas experiências serão importantes para traçarmos as questões ou respostas sobre os resultados desse novo ensino médio, seus aspectos positivos e negativos. Além disso, permitem avaliar se as pré-noções sobre ele estão se confirmando ou não e registrarmos as vontades e necessidades da educação no Brasil, sob o olhar dos docentes.

As entrevistas compreensivas se apresentam como uma forma de aquisição útil das percepções da realidade, como demonstra Ferreira (2014):

Promotora de uma lógica de criatividade e de descoberta científica fundadora de novas teorias e conceitos, mais do que uma lógica de demonstração e ilustração de teorias previamente construídas, a entrevista compreensiva procura produzir novas proposições teóricas, através de uma articulação estreita e contínua entre o processo de recolha de dados e o processo de formulação de hipóteses [...]

Pode dizer-se, nesse sentido, que a entrevista compreensiva é o culminar técnico e epistemológico do processo de criativização a que a concessão do uso das entrevistas tem sido recentemente sujeita. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (Ferreira, 2014, p. 982).

Aplicando esse método, podemos compreender a percepção dos professores sobre sua realidade profissional e identificar novas questões que a rotina diária não revela. Através da experiência e da formulação de explicações sobre a realidade escolar e suas mudanças, conseguimos acessar o impacto dessas transformações nos profissionais da educação.

4. EDUCAÇÃO E REALIDADE DOCENTE NO PARANÁ.

Este trabalho, como procurei relatar até aqui, surgiu da minha necessidade profissional e intelectual de compreender o cenário contemporâneo da educação pública, as forças sociais que influenciam o campo educacional e o impacto das mudanças atuais em seus atores. Foi no Paraná que iniciei minha experiência como professor. Além disso, o Paraná acabou se convertendo no palco privilegiado desta investigação, pois foi nele que foram experimentadas muitas das mudanças que hoje organizam os sentidos hegemônicos da educação brasileira. Portanto, a pertinência de escolher esse estado e os seus docentes como objeto de estudo se evidenciam na forma em que a relação entre educação, poder público e sociedade vêm se desenvolvendo na última década.

4.1 As disputas na educação paranaense

O que minha experiência me informa é que, ao nos aproximarmos da educação pública paranaense, é preciso levar em consideração o fato de que a relação entre os governos e os servidores públicos da educação é historicamente marcada por inúmeros conflitos, inclusive físicos, e pelo descaso dos agentes instituídos pelo Estado com o conjunto dos docentes dessa rede estadual. Ao longo da última década, isso se expressou na falta de compromisso dos governos estaduais em ajustar os salários de acordo com o piso nacional, na redução das horas de atividade dos professores e na não realização de concursos públicos para a contratação de novos professores para o quadro efetivo. Um indicativo claro dessa situação, inclusive, é a diferença de 10 anos entre os dois últimos concursos realizados no estado.

Como professor da rede estadual do Paraná, ministrando aulas de sociologia para turmas do ensino médio regular e técnico, testemunhei o esvaziamento da carreira docente. A

entrega dos serviços administrativos e pedagógicos para a iniciativa privada se tornou evidente, com a terceirização das funções administrativas das escolas, que antes eram realizadas por profissionais concursados e agora são executadas por empresas especializadas. Esse movimento parece ser um prelúdio para a futura concessão das escolas à iniciativa privada.

Sobre a relação entre os docentes e o governo estadual paranaense, é impossível não mencionar o ocorrido em 29 de abril de 2015. Nesse dia, o então governador Beto Richa (PSDB) autorizou uma ação violenta da polícia militar estadual contra servidores públicos, resultando em um massacre contra as categorias do serviço público que protestavam contra a votação na Assembleia Legislativa Estadual, cuja pauta era a interferência e alteração do regime previdenciário dos servidores pelo governo estadual. Esse evento, conhecido como “O Massacre do Centro Cívico”, marcou a história paranaense, encerrando qualquer possibilidade de diálogo diplomático entre os profissionais da educação e o governo. Desde então, o dia 29 de abril se tornou um dia de luta para os professores paranaenses contra os abusos do governo.

Com o fim da era Richa (2011-2018), quem assumiu o cargo de governador foi seu ex-secretário de Desenvolvimento Urbano, Ratinho Júnior (PSD), que junto ao cargo, deu continuidade à política de pouco diálogo com os servidores da educação pública e iniciou uma trajetória de desmonte desse setor, acelerado e fortalecido a partir da reforma do ensino médio.

Um nome importante da educação paranaense e de seu projeto privatista, é o ex-secretário de educação, Renato Feder, que durante o período de 2019 a 2022 implantou uma política de flexibilização da educação pública paranaense. Vale destacar a ligação de Feder com empresas privadas do setor de educação. Ex-CoCEO da empresa Multilaser, umas das principais responsáveis por fornecer computadores, tablets e outros equipamentos de informática para a secretaria de educação. Sua gestão da secretaria de educação do Paraná sempre foi marcada por conflitos com trabalhadores da educação. Isso está diretamente ligado com as formas que a política de educação vem sendo desenvolvida, tanto no olhar liberal empresarial que assume a gestão de uma secretaria e nela colocará sua visão de mundo, quanto na percepção de um acionista de uma empresa que lucra com os as vendas de equipamentos para o setor de serviços que ele administra.

As transformações da escola paranaense durante a gestão Radinho/Feder, são profundas, não sendo apenas perceptíveis na adoção de uma concepção de escola inspirada em ideologias que privilegiam aspectos econômicos de mercado em relação à definição de um currículo e gestão liberal, mas é marcada inclusive por uma pauta moral da educação. O Governador Ratinho Jr, em seu primeiro mandato, foi um aliado do então presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL), um político de viés autoritário, conservador e militarista, que via na educação não um espaço de transformação e melhoria social, mas um espaço de desordem e caos, que a lógica militar poderia corrigir. Foi nessa lógica, de apoio bolsonarista, que foram implantadas no Paraná as escolas cívico-militares, que segundo justificativa dada a época, trariam ordem e desenvolvimento às escolas, sendo um novo modelo para o estado.

O modelo das escolas cívico-militares, faz parte do quadro geral a ser analisado, sendo esse um assunto que necessita de uma profundidade e análises próprias, com destaque especial para o currículo liberal, que acompanha esse modelo de educação. Foi com a militarização das escolas que disciplinas do quadro de humanidades, como sociologia, filosofia e artes, passaram de duas para uma aula semanal, que significa uma defasagem no aprendizado dos alunos e piora no trabalho docente. Essas disciplinas representam as primeiras perdas de aprendizado de conteúdos fundamentais na formação humanística como na preparação para provas de acesso ao ensino superior, a partir das reformas implantadas no estado do Paraná.

No ano letivo de 2023, a carga horária das disciplinas do quadro regular voltou a ter o mínimo de duas aulas semanais, no entanto elas não se encontram mais presentes nos três anos do ensino médio, o que acarreta prejuízos na formação. A primeira redução da carga horária semanal e posterior alteração, que reduz o número de anos em que os alunos terão cada disciplina, mostra como as decisões sobre o desenvolvimento das políticas de ensino não se interessam pela opinião das pessoas diretamente envolvidas.

Como professor que passou por essa redução da carga horária percebo que isso acarreta na perda de oportunidade em desenvolver aulas mais complexas, com aprofundamento no conteúdo e na criação de vínculos com os alunos, como no aumento de trabalho geral já que o com o aumento do número de turmas necessárias para completar um padrão de trabalho de vinte horas, passando de oito para dezesseis, aumenta o número de correções de provas, trabalhos e preenchimento de registros de classe também aumentam, significando uma perda do tempo disponível ao docente para preparar suas aulas e para o autoaperfeiçoamento, estudando os conteúdos mais atuais de sua área. Essa redução foi feita

para abrir espaço nos currículos escolares para a entrada de novas disciplinas, como educação financeira na educação básica, ministrada atualmente por professores da área de matemática, ou projeto de vida, disciplina ministrada por professores de todas as áreas e com currículo e proposta complicada.

No acompanhamento feito por Silva, Barbosa e Korbes (2022), essa mudança curricular foi uma decisão vertical da SEED-PR que não consultou nenhum dos grupos envolvidos e não apresentou justificativas fundamentadas para essa mudança. Tal mudança afeta os princípios da gestão democrática das escolas:

Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações sem larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes. As manifestações não foram atendidas, a Instrução Normativa não foi revogada e, em fevereiro de 2021, a distribuição de aulas seguiu tal orientação (Silva, Barbosa, Korbes, 2022. p. 403).

Segundo os autores as consultas que ocorreram posteriormente, foram engodos, pois não permitiam a participação ampla da população. Como professor, acompanhei esse processo em primeira mão, pois no momento que a proposta das escolas cívico-militares foi colocada em debate, eu atuava em uma das escolas que seriam militarizadas. Nesse processo foi feita uma consulta pública sobre o assunto com pais de alunos e os trabalhadores das escolas.

Acompanhei e fui ator do processo de disputa que envolvia a mudança do modelo escolar, onde com outros professores, nos colocamos prontamente na porta do colégio, tentando explicar os problemas da escola e estimular os pais a voltarem contra essa proposta, pois ela significava uma interferência desnecessária e com possíveis consequências indesejadas sobre a autonomia escolar.

Ao mesmo tempo, atores da sociedade civil favoráveis à militarização faziam campanha para a mudança do modelo. Na cidade de Cianorte, carros de som foram contratados para avisar e chamar a população para essa votação, além de um programa de televisão local, dando espaço para um defensor da militarização do ensino defender suas

ideias e pontos de vista, mas não chamando alguém que se posicionava contra essa mudança para fazer o mesmo. É quase evidente, mas é importante destacar, na consulta popular sobre a militarização das escolas, feita com os pais dos alunos e os docentes, que a maioria dos pais votou pela aprovação da mudança da gestão escolar enquanto a maioria dos professores se posicionou de forma contrária.

Com a plena instauração do NEM, as disciplinas da formação geral básica, voltaram a ter duas aulas semanais, no entanto não estão presentes nos três anos do ensino médio. A disciplina de sociologia está obrigatoriamente presente apenas no segundo ano do ensino médio. O aluno que optar pelo itinerário de Linguagens e ciências humanas e sociais, voltará a ter aulas de sociologia no terceiro ano do ensino médio.

Disciplinas da chamada Parte Flexível Obrigatória, estão presentes nos três anos do ensino fundamental Médio, são essas, projeto de vida, com duas aulas no primeiro ano, e uma aula nos segundos e terceiros anos, e Educação financeira, com duas aulas semanais nos três anos do ensino médio.

Nisso vemos que o NEM instituiu uma hierarquização do conhecimento, elegendo alguns conteúdos são mais importantes e necessários do que outros. Um dos fundamentos para essa afirmação é que seus conteúdos são cobrados nos índices de educação como o IDEB, como os mais importantes. No entanto, aquelas disciplinas importantes para a seleção de alunos para as universidades são deixadas de lado.

4.2 “Plataformização” das escolas

Outro aspecto importante da forma como a carreira docente vem sendo direcionada no Paraná é a “plataformização” da educação, iniciativa que se iniciou como uma saída para a pandemia de Covid-10, durante o período que as atividades em geral, inclusive as escolares foram suspensas, mas mesmo ao fim da pandemia elas continuam fazendo parte do quadro de atividades escolares. Essas plataformas, LRCO, Inglês Paraná, Redação Paraná, Khan Academy, Quizziz, Alura, fazem parte de parcerias público-privado, são apresentados como um auxílio ao aprendizado dos alunos ao mesmo tempo que quantificam o desempenho dos alunos em índices de desenvolvimento de aprendizagem. Já aos professores foi designado o RCO+, plataforma que disponibiliza aulas prontas. Em tese, os professores não são obrigados

a usarem os materiais fornecidos pela SEED. No entanto, seus conteúdos são recorrentemente usados para formulação da prova de diagnóstico chamada “Prova Paraná”, fazendo com que os professores se sintam pressionados a seguir o planejamento e a usar essas plataformas.

Segundo Barbosa e Alves (2023), o processo de plataformização da educação, aprovado pela Lei nº 13.415/2017, está alinhado com a discussão de Marcuse sobre a relação entre o homem e a tecnologia. Nesse contexto, a tecnologia não é vista como uma ferramenta de emancipação humana, mas sim como algo que aprisiona a mente e serve como instrumento de controle dos indivíduos. No caso das práticas educacionais no Paraná, essas tecnologias são utilizadas principalmente como ferramentas de quantificação do aprendizado e do comportamento dos estudantes. Elas tentam substituir o trabalho docente "qualitativo" por uma abordagem mais técnica e barata de ensino. Isso resulta na redução do tempo de trabalho pago a os professores e na transferência da lucratividade da educação para a iniciativa privada.

As plataformas digitais usadas pela SEED-PR fazem parte da política de terceirização do ensino e de precarização da função docente que vê o próprio trabalho ser entregue para plataformas digitais, cabendo a ele ser apenas um gestor dos dados apresentados pelas novas tecnologias.

Frente a esse assunto não é possível deixar de lado como o papel do professor está resumido à prática de criação de índices. Em palavras próprias, hoje vivemos uma época em que existe uma “Idebização” do desempenho escolar onde tanto SEED-PR quanto as diretorias das escolas cobram aos professores resultados e índices favoráveis, mesmo que tais índices de educação sejam problemáticos e não mostrem realmente a qualidade do aprendizado dos estudantes.

4.3 As escolas militarizadas no Paraná

A lei Lei n.º 21327/2022 que institui os colégios cívico militares, com o intuito de promover um “novo” modelo de gestão escolar pautado na ordem e disciplina e, com isso, atender o interesse do próprio eleitorado, os colégios paranaenses começaram a ser militarizados.

Da Silva (2023) destaca que a militarização da educação paranaense faz parte de um projeto de educação neoliberal, que usa o suporte social conservador para legitimar essa mudança dentro da organização escolar. Segundo ela, os constantes conflitos entre professores e alunos com o governo criaram um desgaste na percepção social sobre a educação, influenciados por movimentos conservadores como o movimento Escola Sem Partido. Naquele momento, professores e movimentos estudantis passaram por uma crise de credibilidade social, e a escola começou a ser vista como um lugar de “desordem”, indo na contramão das “aspirações legítimas” da sociedade em relação à escola. Sendo assim, a adoção do modelo cívico-militar das escolas tornava-se, para certos setores da sociedade, uma possível solução disciplinar.

Como professor no estado do Paraná, percebi o descontentamento com a educação pública crescer e dar frutos. Presenciei o momento em que as pautas legítimas dos profissionais de educação, como readequação salarial, novos concursos públicos e mais investimentos na infraestrutura das escolas, foram tratadas como pretextos de supostos professores que “não querem trabalhar” ou assumir suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, o professor em sala de aula passou a ser considerado um “doutrinador”, alguém que estaria impondo uma ideologia política aos estudantes de forma impositiva.

Em um contexto de falta de confiança da sociedade frente ao universo escolar, com a indisciplina constante e violência nas escolas, a militarização do ensino é colocada como saída para resolver os problemas da escola, com a ideia de importar o rigor da lógica militar como saída aos possíveis problemas da escola.

A Escola cívico militar consiste em uma instituição que deixou de ser gerida por um profissional de carreira dentro da educação para ser gerida por profissionais da reserva, das forças militares estaduais. Nisso toda lógica de comportamento dentro da escola passa a ser militarizada, com um novo fardamento que segue o padrão militarizado e exige dos alunos um padrão e uma disciplina sobre os próprios corpos que segue uma inspiração militar.

Busquei no Manual do Estudante dos colégios cívico militares do Paraná informações acerca das vestimentas e sobre o corpo dos estudantes e localizei alguns comandos no mínimo duvidosos do ponto de vista pedagógico:

- Não sentar-se no chão, degraus de escada ou guias de calçadas quando uniformizado;
- Não ficar descalço;

- Não sentar-se sobre mesas ou encosto de cadeiras e bancos;
- Não colocar os pés em bancos cadeira e mesas;
- Não escorar-se em parede, muros, grades, poste ou árvore; e
- Não desfigurar as peças do uniforme em locais públicos. (Paraná, 7)

Em relação ao corpo dos estudantes, o manual impõe um padrão único sobre os cabelos, adereços ou alterações físicas (tatuagens) aos alunos, distinguindo por gênero o que é permitido aos estudantes.

Para compreendermos as ideias que guiam a educação pública paranaense, busquei na documentação evidências da influência ideológica que formula a agenda da educação paranaense, além de entrevistar professores da rede estadual básica que foram impactados pela reforma do ensino médio e que na própria experiência formularam opiniões e conhecimentos importantes para o entendimento desse processo. Faço isso porque minha experiência docente me fez compreender que todo professor, além de um conhecedor de uma área do conhecimento científico, também é um intelectual da educação e que tem apontamento e reflexões sobre todo “universo do ensino”.

4.4 Currículo Paranaense

A partir dessa seção apresento uma análise do Referencial Curricular do Estado do Paraná (SEED, 2021). Em seguida, as entrevistas com professores da rede estadual paranaense, onde foram abordadas as perspectivas deles sobre o ensino médio e como a Reforma do ensino impactou o trabalho docente. Tratando-se de funcionários públicos que trabalham no regime de temporário PSS, e que podem sofrer consequências de suas opiniões, optei por não usar seus nomes reais. Então, na transcrição de texto, eles serão chamados de Claudia e Marcos.

O Referencial Curricular do Estado do Paraná se estrutura tendo a LDB como principal referência. Algo que já é esperado, já que a própria natureza das políticas de educação no Brasil segue um parâmetro vertical, onde o governo federal toma decisões gerais sobre as políticas, e as demais esferas da federação apenas escolhem a forma mais

conveniente de segui-las. Tratando-se do Novo Ensino Médio (NEM), esse documento apresenta a reforma do ensino médio como uma política fruto de uma longa discussão entre a sociedade civil e atores do governo.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3, em seu artigo 3º, a educação do Ensino Médio é uma responsabilidade do Estado e da sociedade em parceria, visando a construção de cidadãos e trabalhadores. Veremos se essa nova educação contribui amplamente para a formação plena de pessoas preparadas tanto para a educação quanto para a cidadania.

Nas entrevistas realizadas com os professores do estado do Paraná, percebemos uma visão sobre o tema diferente da enunciada no documento, onde a cidadania é deixada de lado. Um dos argumentos apresentados é que conhecimentos sobre a sociedade e a formação crítica do cidadão, presentes nas disciplinas de ciências humanas, são postos de lado para dar lugar a conhecimentos técnicos.

Quando falamos em "escolher os currículos", podemos ter a ideia de que há um alto grau de autonomia em relação aos objetivos e competências entre os estudantes e seus objetos de estudo. Contudo, como professor da rede básica de educação, que já trabalhou com os mais variados públicos, desde alunos com alto capital cultural e social, para quem a educação tem um papel de destaque em suas vidas, até alunos com baixo capital cultural e social, para quem a escola é apenas uma necessidade para conseguir um trabalho, vejo que a ideia de entregar a responsabilidade sobre o que será aprendido nas mãos dos próprios alunos é um grande equívoco.

A distinção entre ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, entre outras, pode ser óbvia para quem já passou pelo ensino superior, mas para um público que ainda está nas fases iniciais de educação, isso é menos evidente. Além disso, a obrigação de escolher qual área seguir desconsidera os múltiplos interesses que uma pessoa pode ter. Um aluno que gosta da disciplina de sociologia também pode gostar muito da disciplina de química, da mesma forma que esse aluno que gosta de sociologia pode detestar as aulas de história.

OS Itinerários Formativos (IF) constituem a parte flexível do currículo, segundo a Resolução CNE/CEB n. 03/2018, em seu Art. 6o, inciso III, eles são:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de

forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

No documento de base da Educação do Estado do Paraná, é apresentado que a flexibilização dos conteúdos é possível apenas devido ao aumento da carga horária de ensino no Ensino Médio, o que pode dar a aparência de que nada está sendo perdido com essa reforma. No entanto, não é demonstrada a diminuição da carga horária de disciplinas como sociologia, artes e filosofia, que perderam parte de sua carga horária e não estão mais presentes em todos os anos do Ensino Médio.

A documentação analisada sobre o estado do Paraná (2022) mostra que o texto da BNCC, em suas diretrizes e bases para a educação média, é seguido basicamente à risca pelo governo paranaense. Portanto, a crítica feita a essa documentação parte da crítica direcionada a todo o plano da BNCC para o Ensino Médio, que inclui a redução da carga horária nas disciplinas de ciências humanas e o esvaziamento dos conteúdos com a chegada de novos tópicos. Esses novos conteúdos apresentam um viés mais voltado para atender às necessidades mercadológicas dos "operadores do mercado" em detrimento da formação de cidadãos.

Em suas 1072, páginas, distribuídas entre textos explicativos da história da educação brasileira e paranaense e os objetivos da educação paranaense como ideia, também são divididos com os descritores da BNCC. O material apresenta uma visão positiva do que a educação procura (ou deveria) alcançar, uma formação desenvolvedora de indivíduos autônomos e preparados com os conhecimentos técnicos e científicos necessários para vida.

Como profissional que vive do trabalho docente e vê os resultados da escola atualmente, a leitura do documento traz um conjunto de sentimentos complexos, por exemplo, a percepção de que a proposta não condiz com a formação docente e o dia a dia nas escolas. Afinal, como já observaram Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa e Cleci Körbes (2022, p. 414):

A implementação desse projeto, de forma centralizadora, afeta significativamente o trabalho docente, dimensão central da qualidade social da educação, gerando aumento do 'Esforço Docente' por meio de processos de desqualificação, privatização, precarização das relações de trabalho, intensificação e controle desse trabalho docente.

Mesmo sendo um documento que coloca as diretrizes da educação, devemos nos lembrar que a forma que ela é implementada na realidade condiz com as vontades de projetos do governo da vez e que, a qualquer momento, esse governo pode implementar alguma mudança, ou cobrar resultados nos indicadores de educação. Contudo, esse governo não está necessariamente disposto a fazer os investimentos necessários ou escutar aqueles que entendem desse setor.

A ideia presente sobre um currículo NEM paranaense é que a educação formal não atende as necessidades dos alunos ou suas expectativas sobre o aprendizado. O documento enfatiza uma abordagem que sinaliza uma insatisfação com a Formação Geral Básica e seus conteúdos, existindo uma falta de compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo ensinado.

Diante desse quadro, a proposta do NEM é colocada como saída para os problemas da insatisfação dos estudantes com a escola, apresentando um currículo que estaria mais preparado para atender as expectativas e necessidades de seu público. Em termos práticos, dentro da jornada escolar, isso significa a gradual redução das disciplinas da FGB, para dar espaço aos itinerários formativos.

4.5 Os Itinerários formativos

Sendo a parte flexível do currículo do NEM, o mínimo que podemos dizer sobre os itinerários formativos é que ela é uma ideia polêmica, entre outros fatores, porque delega a um público na faixa dos quinze aos dezoito anos, jovem e com muitas incertezas, inseguranças e pouco conhecimento sobre o funcionamento do mundo, a escolha dos conteúdos que terão destaque em sua formação no ensino médio.

A formação geral básica ainda está presente no currículo do ensino médio e nenhuma disciplina foi incluída na reforma. No entanto, a carga horária das disciplinas básicas foi reduzida para dar espaço aos Itinerários Formativos (IF).

Segue abaixo as duas possibilidades de divisão das cargas horárias adotadas pela SEED-PR em 2023:

Tabela 1 – Primeira Possibilidade

Primeira Possibilidade			
	FGB	IF	Total
1ª série	800	200	1000
2ª série	700	300	1000
3ª série	300	700	1000

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas pela SEED-PR em 2023.

Tabela 2 – Segunda Possibilidade

Segunda Possibilidade			
	FGB	IF	Total
1ª série	800	200	1000
2ª série	600	400	1000
3ª série	400	600	1000

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas pela SEED-PR em 2023.

Em sua autodefesa, o currículo de referência do Paraná, a conceituação sociológica empregada por como Anthony Giddens e Pierre Bourdieu, sobre o Sujeito, onde é destacado que o sujeito dentro da sociedade é influenciado dentro de uma estrutura, sendo a escola uma instituição, que dentro dos seus fins deve estar de acordo com as vontades e necessidades dos sujeitos, nesse caso, preparando para o mundo do trabalho:

Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho, bem como de adentrar em uma faculdade; são sujeitos que almejam escolher algumas disciplinas de acordo com os seus interesses; são sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida.(Parana, 2021, p.40)

Na análise do currículo itinerários formativos, são colocados e destacados como ponto de diferenciação entre o velho e o novo ensino, eles são apresentados como uma alternativa democrática da educação, onde o que os alunos desejam aprender, ganha destaque e toma espaço para aquilo que a escola irá oferecer:

Os IF correspondem aos caminhos percorridos pelo estudante do Ensino Médio para conectar sua aprendizagem com seus interesses, anseios, objetivos e aptidões, de modo a prepará-lo para o mundo do trabalho e à realização de projetos de vida. Dado que a realidade social não é única e homogênea, o Ensino Médio, estruturado a partir da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, deve ser pensado paralelamente aos anseios dos estudantes, que se inserem em contextos variados e heterogêneos. Nesse sentido, o Ensino Médio e o Currículo devem ser articulados a uma reflexão sobre as diversidades dos seus sujeitos. (Parana,2021p 53)

Dessa perspectiva curricular, os Itinerários formativos são colocados como “ferramentas” de democratização do currículo escolar, como medidas que visam atender a vontade do estudante em um contexto social adverso e cheio de desafios:

Os itinerários formativos estabelecem um modelo mais diversificado e flexível, e são organizados de acordo com o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, com a participação da comunidade escolar. São divididos em IF de Ciências da Natureza, IF de Ciências Humanas, IF de Linguagens, IF de Matemática, e IF que integram duas áreas do conhecimento. Destacamos que o Projeto de Vida, segundo as Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná, é entendido como um componente curricular, haja vista a sua importância no processo de escolha, do estudante, do seu percurso formativo. (Paraná, 2021, p. 61).

O documento curricular do ensino médio paranaense justifica a inserção dos itinerários formativos como uma medida que atende às necessidades do mundo atual e aos desafios enfrentados pelos estudantes. De acordo com esses autores, é dever da escola preparar os estudantes para os desafios que desejam seguir. No entanto, o documento também aponta para a criação de uma educação que abra novos caminhos, possibilitando que os alunos explorem diferentes possibilidades. A escola, assim, é apresentada como um lugar que

deixa de ter apenas o papel de transmitir conteúdo a um público e passa a ser uma instituição de transformação do indivíduo e da sociedade.

Assim, a formação docente para o desenvolvimento de uma formação integral é um processo que exige tempo, flexibilidade, disponibilidade, e deve contar com o envolvimento de todos os sujeitos da escola. As mudanças culturais só ocorrem quando todos os envolvidos se sentem capazes de reconhecer a importância de participarem ativa e arduamente de um momento de reconstrução, para que a educação faça sentido aos jovens. Dessa forma, a formação integral capacita os estudantes para que se aproximem criticamente dos contextos culturais, morais e políticos de suas vidas. (Paraná, 2021, p 57).

Adiante, o mesmo documento complementa:

Na elaboração do currículo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento e explicitação das competências que assegurem as aprendizagens essenciais. Por meio da indicação assertiva do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (Paraná, 2021, p. 62).

Assim, essa construção curricular, organizada em torno de “competências” e “habilidades” valorizadas pelo imaginário neoliberal formulou, financiou e ainda parece sustentar o NEM, sugere a reedição de um “saber-fazer” imediato, pragmático, de modo que “mobilizar” competências, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas se torna algo mais significativo do que o aprendizado de conhecimentos científicos e teóricos.

4.6 Projeto de vida: carreira e trabalho docente

O professor, nesse contexto educacional, não fica totalmente de lado na formulação das justificativas metodológicas de ensino e aprendizagem. No referencial curricular

paranaense, a ele é destinado o papel de formador e mediador que apresentará aos alunos os caminhos para formação do estudante:

O despertar dos estudantes para a formação cidadã é proporcionado pelo professor, que tem como atribuição buscar caminhos alternativos que oportunizem aos estudantes a construção de conhecimentos relevantes para a superação dos desafios que a sociedade apresenta. Para atingir tais objetivos, os professores precisam compreender o estudante como um ser pleno e com potencialidades. (Paraná, 2021, p.55).

Nesse sentido, as normativas oficiais sugerem que o professor deve ressignificar a sua prática docente à luz do novo ensino médio, mesmo que sua formulação o deixe com um tempo reduzido de trabalho, lidando com conteúdos que vão além da própria formação. Ao professor cabe ficar responsável pela compreensão e resolução dos problemas conjunturais da vida do estudante e da escola, mesmo sem ter uma estrutura de trabalho necessária para isso.

A disciplina de projeto de vida, entrou no currículo das escolas paranaenses com a reforma do ensino médio. No entanto, sendo parte dos anos iniciais do ensino fundamental, até os anos finais do ensino médio, o docente dessa disciplina fica responsável em fazer o estudante refletir sobre sua vida, a sociedade em geral e as escolhas individuais que o mesmo deve fazer, mesmo isso sendo uma tarefa que o mesmo não foi preparado para assumir.

Essa disciplina não exige uma formação prévia do docente para ministrar. O que normalmente faz com que ninguém se interesse em assumi-la. E quem assume essa responsabilidade, habitualmente é alguém que não tem outra opção. Alguém que, para fechar um padrão de aulas, aceita qualquer desafio.

No entanto, ao mesmo tempo, essa disciplina ocupa uma carga horária maior que outras disciplinas, estando presente nos três anos do ensino médio, junto de matemática e língua portuguesa, no quesito de “disciplinas privilegiadas”, mesmo essa disciplina não “servindo” para provas do ENEM e vestibular, ou seja, indo contra os possíveis interesses dos alunos de ensino médio. Dela se espera a formação cidadã e preparação para vida adulta e profissional. Como concluem Da Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 414) em sua análise a implementação da reforma do NEM no Paraná:

Dada a centralidade da proposição “projeto de vida”, que se traduz na ênfase para desenvolver a “capacidade empreendedora dos indivíduos” – que se

alterna com o qualificativo “protagonismo juvenil”, tendo por referência as habilidades e competências pré-determinadas na BNCC –, foi possível depreender que tal formação de matiz economicista incorpora o discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si.

Desse modo, atualmente não chega a ser uma surpresa constatar na maioria das escolas paranaenses que a característica preponderante das aulas de projeto de vida não se direciona para a formação integral de jovens, mas para a construção flexível e precarizada de suas futuras carreiras profissionais. Afinal, a busca por modos de protagonismo e de produção de si simplesmente não poderiam desconsiderar o eixo formativo mais geral que estruturou a reforma; ou seja, a ênfase em concepções empresariais sobre a educação e a adesão à uma formação que priorize a racionalidade econômica sobre outras formas de racionalização da vida social.

4.7 Entrevistas

Nesta última seção apresento as entrevistas realizadas com dois professores da rede estadual de educação do Paraná, abordando a relação deles com a prática docente e a reforma do ensino médio. Ambos os profissionais foram escolhidos por atuarem há mais de 10 anos na rede estadual de ensino.

A professora Cláudia é uma colega que conheci no meu primeiro ano como professor na rede estadual do Paraná. Durante o período em que atuei como professor contratado, sempre trocamos apoio e experiências no dia a dia de trabalho. Cláudia possui amplo conhecimento teórico e prático da educação, tendo atuado tanto em escolas públicas quanto particulares, lecionando filosofia e sociologia.

Outro entrevistado foi o professor Marcos, que conheci através de um amigo em comum. Ele atua na cidade de Laranjeiras do Sul e é formado em História, sendo essa sua principal disciplina. No entanto, já lecionou disciplinas como geografia e sociologia, assim como a professora Cláudia. Ele é contratado como um professor temporário e também atua em uma escola particular, dando aula de história para as turmas do ensino médio.

Ambos docentes, são detentores de conhecimentos oriundos da teoria formal sobre a educação, como do conhecimento vindo da prática escolar ao longo dos anos, conhecimentos que deram a esses profissionais saberes relevantes para compreensão dos problemas abordados

A entrevista consistiu de uma série de perguntas sobre a percepção dos profissionais sobre o novo ensino médio; os interesses que, segundo suas perspectivas, estão por trás dessa reforma; como isso vem impactando as práticas docentes desses profissionais e, qual o aproveitamento dos alunos em relação à disciplina nesse período de reestruturação curricular das disciplinas e grades escolares, sempre buscando saber suas opiniões sobre a quais interesses servem a educação e sobre possíveis consequências dessas políticas no futuro dos estudantes.

Quando indagados sobre suas opiniões sobre o novo ensino médio, os entrevistados deram respostas que apontam para o empobrecimento que a educação vem passando devido à reforma.

Então, para mim, o ensino médio do jeito que ele está hoje, ele é um atraso no processo de formação humanitária que nós temos, e não só no sentido humanitário das disciplinas de humanas, mas humanitário mesmo, sabe? O arcabouço cultural produzido pela história, a ciência produzida, ficou raso, na minha cabeça está muito raso. Tanto é que se você pedir para um aluno hoje do terceiro ano interpretar um texto que já era difícil, eu tenho notado que as provas, por exemplo, de três, quatro anos atrás, se eu aplicar hoje, eles não fazem. Meio redundante.(Marcos, 2024)

Dentro de outros espaços voltados à educação, sobre o ensino médio, e a gente entendeu que é uma proposta que acabou esvaziando um pouco, principalmente a questão da carga horária, e a gente acabou tendo, principalmente as disciplinas humanas, teve um encurtamento.

Então, agora trabalhando, a minha opinião é que, de fato, ela empobreceu o trabalho do professor. Então, hoje, não consigo mais ter aquele tempo que já era curto, porque a carga horária ficou reduzida, praticamente, pela metade, para você trabalhar um assunto que muitas vezes necessitaria de um tempo maior, para você desenvolver, fazer até uma proposta diferente, dar uma aula diferenciada. Então, o pouco tempo que tem, esse ensino médio acabou deixando as aulas muito vazias, muito mecânicas e muito conteudistas. Bom,

algumas podem parecer um pouco redundantes, mas é o objetivo. A seguinte pergunta é assim. (Marcos, 2024)

Esse trecho do depoimento de Marcos assinala como a diminuição da carga horária das disciplinas lecionadas por esses professores, levou a uma perda no aprofundamento do conteúdo lecionado, significando uma perda na qualidade do ensino dos estudantes das escolas que eles trabalham.

Entre os professores do Paraná a diminuição da carga horária se mostrou um dos elementos de maior incômodo para esses profissionais já que, com a redução da carga horária, o aproveitamento dos alunos em relação ao conteúdo também foi reduzido. Anteriormente, os alunos do ensino médio tinham em sua grade de ensino duas aulas semanais das disciplinas de sociologia, artes, filosofia, geografia e história. A forma atual do Ensino Médio permitiu novas grades de aulas primeiramente reduzindo a carga horária semanal dessas disciplinas.

Eu trabalho em uma escola onde o itinerário não é o itinerário das humanas, né? E nessa escola, realmente, assim, são duas aulinhas no primeiro ano. E duas aulinhas no segundo ano. E no terceiro não se tem mais história, então você tem que acabar trabalhando. Todo o conteúdo que você tinha. É pelo menos um terço a mais do tempo porque você teria duas aulas a mais no terceiro ano. De seis aulas viraram quatro aulas. Então, realmente, com esse tempo reduzido, ficou muito difícil, né? (Marcos, 2024)

A redução do número de aulas semanais acarreta a perda de tempo para trabalhar conteúdos importantes para os alunos, essenciais para enfrentar as cobranças e desafios do ensino médio, como a prova do ENEM e vestibulares, que são requisitos comuns para a entrada no ensino superior.

Uma característica da reforma do ensino médio, e parte da minha crítica sobre os interesses que estão guiando a educação brasileira, é a possibilidade de empresas privadas assumirem parcial ou totalmente a função da educação, com a anuência e apoio do Estado. Mesmo atuando em um regime semelhante ao de professores de escolas privadas, os professores PSS apresentam críticas e desconfiças em relação a essa política de gestão das escolas.

A gente veio agora de uma greve na semana passada aqui no estado do Paraná. A pauta era justamente sobre o programa de terceirização das escolas chamado Parceiro da Escola. O nome do programa é onde o objetivo é muito claro: nada mais, nada menos, transformar a educação em mercadoria. O único objetivo que a gente consegue ver, a única finalidade de uma iniciativa dessa, e da forma como tem ocorrido aqui, é transformar a educação em um espaço para geração de renda para a empresa privada. Nosso estado aqui se gaba de ter a melhor educação no Brasil, gasta um dinheiro violento com publicidade quanto a isso, e esse mesmo estado que afirma ter a melhor educação no Brasil é o estado que está vendendo as escolas. Então, o discurso não condiz com a prática que vem sendo adotada aqui. Pessoalmente, eu entendo que nada mais é do que um avanço do interesse financeiro dessas empresas, ligado ao projeto político do estado, para, de fato, transformar a escola em um lugar para que determinados grupos lucrem. (Marcos, 2024)

A escola privada tem uma estrutura melhor e tal. Eu não tenho problema em trabalhar na empresa privada. O meu problema é realmente com o atentado à moral. Eu falo que é crime, mas é um atentado à inteligência, sabe? Você tirar a verba pública e jogar naquilo que é privado. Eu tenho certeza que nós sabemos qual é a finalidade do Estado: devolver para a gente em forma de serviços aquilo que é dinheiro público. Qual é a finalidade da empresa? É lucro, não é atividade fim? Sabe aquela coisa do bem comum que os gregos diziam, que Aristóteles dizia, que Platão, a busca do bem comum? Ali eu estou buscando o bem de um particular, entende? Eu me sentiria mal porque saberia que aquilo que eu tenho, que eu sou aluna de escola pública, sou aluna de universidade pública, e quando tive que escolher entre baixar a qualidade do meu trabalho na escola pública ou particular, eu baixei na escola particular. Por isso eu saí de lá, porque tenho um compromisso com a escola pública. Além da crise moral que eu teria, você perguntou como eu me sinto, né? Eu teria uma crise moral. Eu tenho certeza que, visando o lucro, meu salário ia baixar, o número de alunos ia aumentar. Aumenta o número de alunos porque aumenta o lucro; eles vão ganhar por aluno e diminuir o custo. Eu sou um custo para a empresa privada. Eu não ia me sentir bem, ia me sentir explorada. (Claudia, 2024)

Aqui os professores mostram insatisfação entre a relação público e privado, destacam que o Estado, como um agente público, está entregando sua função para agentes privados e como isso vai contra o consenso ético e técnico, atentando ao que foi dito pelo professor Marcos, que mostrou que, mesmo com afirmações que a educação paranaense é a melhor do Brasil, foi colocado e aprovado um projeto de Terceirização da gestão das escolas paranaenses.

A reforma do ensino médio, para além da mudança da carga horária, significou a mudança geral do currículo, com a entrada de novas disciplinas na grade curricular da educação básica. Perguntei aos entrevistados: Como o professor vivencia essas mudanças? As respostas apontam para perspectivas de muito descontentamento e desconfiança, pois elas significaram a redução da carga horária por turma e por não serem disciplinas que realmente estejam preparando os alunos para os principais desafios posteriores. Outro elemento de destaque nos depoimentos é que a entrada de novas disciplinas não significa apenas uma mudança no cotidiano docentes, mas também uma mudança dos discentes com os novos conteúdos.

O que a gente percebeu foi que alguns realmente reclamaram que não teriam determinadas disciplinas ou que acharam que o tempo era realmente muito pouco. Alguns até reclamaram dessas novas disciplinas que entraram, dizendo que não tinham muita utilidade, muita prática. No estado, percebi isso, mas nem sempre entendendo muito bem, porque, como são adolescentes, muitos acabam não se posicionando ou simplesmente não opinaram. (Marcos, 2024)

Eles perguntam, por que que eu tenho? Eu não aprendo nada em projeto de vida. Eu não aprendo nada em educação financeira. Eu não aprendo nada nessas trilhas de aprendizagem. Por que que eu tenho que vir para a escola ficar escutando isso? Eles não dizem com a palavra raso. Mas eles dizem isso que eu estou dizendo. Eles não veem sentido. Os meus, pelo menos, né? Os que eu escuto. Tanto é que teve uns alunos que pediram para fazer abaixo-assinado essa semana para tirar projeto de vida, educação financeira e preencher tudo com filosofia. (Claudia, 2024)

Os depoimentos de Cláudia e Marcos também destacam que a inserção de novas disciplinas no currículo escolar do ensino médio apresenta uma ideia de projeto de sociedade que distingue conhecimentos considerados válidos ou inválidos.

É porque, assim, eu sei que isso é até clichê dizer, mas eu tiro a filosofia porque, assim, o cara para de questionar o sistema e coloca educação financeira para ele se dobrar diante do sistema. Veja, se nós vivemos em um estado democrático de direitos, se todo o poder emana do povo, se é demonstrado, né? Se o poder vem do povo. Então, eu tenho que dar ao povo meios para pensar a sociedade na qual eu vivo. Quando eu faço o contrário, é uma violência. Platão dizia assim, né? Lá dentro da Alegoria da Caverna. Você coloca no interior da caverna e dá sombras. Agora, eu acho que nem sombra eles estão tendo. Porque eles não entendem de política. Eles não entendem de assuntos. Eu não dou mais aula de filosofia política. Sociologia eles têm durante um ano só. Não dá nem sombra mais para o cara. Nem sombra. Pela sombra que ele percebe que está numa caverna. Entende? Ele sai. A luz do sol dói no olho dele. Agora, eles ficam, nem sei. Nem sei. A quais interesses essa disciplina serve? Quais disciplinas? As trilhas? Essas novas disciplinas. Manutenção do poder. Interesse de quem está no poder, né? Interesse de quem está no poder. A gente sabe que é o modelo neoliberal que vem sendo implantado há muito tempo. E é um projeto político neoliberal. (Claudia, 2024)

Na sequência, os trechos dos depoimentos dos entrevistados apresentados abaixo abordam tanto o valor quanto o tempo dedicado às disciplinas formativas e aos novos conteúdos. O professor, intelectual da educação, é questionado sobre a função da sua disciplina. Os alunos indagam sobre a necessidade e função de dedicar parte do seu tempo para o aprendizado dos conteúdos. As novas disciplinas que atualmente ocupam parte do seu tempo, disciplinas como “Projeto de vida”, estão presentes nos três anos do ensino médio, enquanto disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes não estão mais. Em destaque as observações que indicam que essa escolha traz questionamentos aos estudantes.

Em algum momento, algumas delas vieram assim no sentido de que a gente não conseguiu entender qual era a real função da aplicabilidade delas, principalmente as duas que eu comentei, “Pensamento computacional”. Agora, depois de dois anos, o pessoal está agora está surgindo material.

enfim, o pessoal está conseguindo se organizar, mas ali a disciplina que acaba meio que gerando bastante dúvida é “Projeto de vida”, que nessa realmente fica muito a critério do próprio professor acabar desenvolvendo ali. Então, eu achei bastante sem sentido pessoalmente falando assim bem sem função no propósito você retirar uma disciplina, uma aula de biologia, uma aula história, uma aula de sociologia praticamente acabar com a filosofia no ensino médio para introduzir uma disciplina que tranquilamente podia ser trabalhada o temático podia ser trabalhada dentro dessas disciplinas que já existiam. (Marcos, 2024).

Na sequência, os trechos das entrevistas em destaque colocam os problemas associados aos argumentos que A proposta do novo ensino médio colocava que a escolha dos itinerários formativos permitiria aos estudantes ficarem naqueles conteúdos que eles julgassem mais importantes para seu futuro, algo que sempre foi criticado pelos educadores porque devido à falta de experiência de vida e por reconhecer a importância da diversidade de conteúdos para a formação de um sujeito intelectualmente autônomo enxergam nessa política uma exigência que os alunos não estão prontos para atender , e que por fazerem obrigatoriamente essas escolhas se verão presos a um conteúdo que muitas vezes não poderão abandonar. A experiência docente com a implantação do NEM, mostra que as especulações sobre as potenciais dificuldades de implantação do currículo vêm se mostrando verídicas.

(...) duas por entender justamente que eles não tinham maturidade para definir qual era, com 15, 16 anos definir qual seria o itinerário mais adequado a eles, que eles teriam que ter sim o acesso a todo o debate que as humanas vão fazer, assim como todo o debate e o conteúdo que tem que ser apresentado dentro das exatas, então por parte dos alunos eu percebi que realmente eles não fizeram uma escolha assim, madura, consciente de estar escolhendo isso por trazer um benefício para eles. Aí você já ligou um pouco na próxima, (Marcos, 2024).

Essa coisa de ter separado em itinerários. De matemática, de língua portuguesa. Eles ficam bem perdidos. Eles ficam bem perdidos. Por exemplo, quando eles têm que escolher entre exatas e humanas, a vida da gente ali no colégio não tem paz. Porque eles ficam doidos. Eles nem sabem o que é. Exatas e humanas. Professora, como assim? Eu sei que pra gente falar exatas e como um aluno do ensino médio não sabe? Não sabe. Professora, o que tem

dentro de humanas? O que é que tem dentro de exatas? Eles não sabem. E depois eles perguntam, como eu vou saber o que eu quero fazer? Eu percebo. E muitos entram dentro de uma ramificação e depois se arrependem. Daí, às vezes, não dá pra voltar mais. (Claudia, 2024)

Esses relatos vêm ao encontro experiências que tive como professor, quando presenciei que meus alunos haviam se arrependido dos itinerários que estavam fazendo, achando que outro seria mais adequado aos próprios interesses e, em outro caso, um aluno tinha iniciado um itinerário sem a ter muita noção sobre o que queria cursar. Casos como esses mostram como a obrigatoriedade de uma escolha precoce sobre algo que impacta significativamente os rumos da formação de alguém, pode ser cruel, devido seu caráter definitivo e por ser uma escolha que exige maturidade de um grupo de pessoas que não teve tempo e experiência de vida suficiente para ser considerada como “madura”.

Nesse momento, indaguei aos meus entrevistados se não era permitido aos alunos mudarem de itinerário e obtive a seguinte resposta.

Diante de um certo tempo, não. É porque assim, pra formar turma, pelo menos nos colégios que eu estou, eles dizem assim, durante tanto tempo do trimestre, eles podem mudar. Só que pra eles perceberem que não era aquilo que eles queriam, vai muito mais tempo. Às vezes, lá no terceiro, eles vão perceber isso. Sabe? E aí, não tem como mudar mais. Boa parte dos meus alunos, e assim, eu estou tentando ser o mais imparcial possível, ou seja, sem dar parcela pro meu gosto, mas fazendo um levantamento mesmo, meio indutivamente. Eles estão perdidos ali. Estão muito perdidos ali dentro. E eu não sei se daqui, por exemplo, você diz, ah, mas é o tempo que vai fazer se achar. Eu não sei se daqui 10 anos eles vão se achar (Claudia, 2024)

Os itinerários formativos são oficialmente apresentados como uma escolha que os alunos podem fazer, mas a questão que ela traz embutida, é se essa escolha vem para atender as reais necessidades dos alunos. Os professores vêm trazendo um opiniões sobre isso:

Ele vai ter Sociologia e Filosofia só no médio, ele vai ter Química, vai ter Biologia só no ensino médio. Como é que ele vai estar optando por ter mais aulas de uma área ou menos se ele não teve acesso a isso? Eu acho que o médio é o período, ainda faz parte do processo em que ele deve ver tudo, ter

acesso de forma ampla a todas essas disciplinas, para que aí sim, no ensino médio, ele defina o que ele vai fazer no mundo acadêmico.

Aí sim, ele vai fazer o vestibular, vai definir, ah, quero ir para um curso que seja mais voltado, para essa área, porque no ensino médio eu consegui entender melhor. Ou que, ah, acabei escolhendo por fazer o itinerário das humanas, e acabei gostando de Biologia, e achei que faltou essas aulas aí, enfim. Então, dessa forma, eu entendo que não atende a necessidade nenhuma, porque a necessidade do aluno do ensino médio teria que ter o acesso a todo o debate, e não oportunizar para ele. Então, a escolha do que ele quer fazer. (Marcos, 2024)

É, a gente tem que pontuar. Depende do que se entende por necessidade. Essas necessidades são vistas do ponto de vista de quem? Né? Se for pensar do que a gente entende por um ser humano, no século XXI, eu entendo o que eles dizem. Ah, no século XXI, o sujeito tem que aprender a fazer o seu próprio imposto de renda, o sujeito tem que aprender a mexer com as tecnologias, né? Daí, por isso, aqueles projetos de robótica e tals. Mas, ao meu ver, isso não pode ser feito como a BNCC quer, formando competência, competência para. Tem que ser dito. E tem que ser dito dentro da área da disciplina. Sabe? Dentro da área da disciplina. Por exemplo, professor de filosofia. Tinha gente ali nos formadores, dando aula de projeto de vida, dando aula do meu itinerário formativo, que eles não faziam ideia de quem era Platão, Aristóteles, Maquiavel. Eles não tinham ideia. Não faziam ideia. Muito complicado. Não forma, não. (Claudia, 2024)

O currículo do estado do Paraná foi elaborado com base na BNCC, incluindo seus descritores e objetivos. Sua estrutura visa oferecer uma formação que atenda às demandas da cidadania e do mundo do trabalho. No entanto, ao observar a aplicação das reformas educacionais e a influência de grupos externos na educação paranaense, percebemos que a cidadania não é tão valorizada quanto o trabalho. Quando questionados sobre esse assunto, os professores expressaram as seguintes opiniões:

Sempre com o mercado. Tanto é que o ensino profissionalizante cresceu demais. Depende do que você entende por cidadania. Porque a noção de cidadania, você sociólogo sabe muito bem disso. Ela muda ao longo da história. Não é? A noção de cidadania hoje é diferente. Haja vista a ideia de

cidadão de bem. Não é? Mas quando a gente pensa assim. É mercado. Olha o curso profissionalizante. Lembra do ministro da educação que uma vez disse. A galera está indo direto para a faculdade. A gente precisa de mão de obra. A gente precisa de mão de obra para o mercado de trabalho. Depois que ele disse isso. Mudança no currículo do ensino médio. Ascensão do ensino profissionalizante. Em minha cabeça hoje, nós vivemos uma educação tecnicista. Eu acho que essas eram as perguntas todas que eu tinha. Acabamos. Foi bom falar disso. (Claudia,2024).

A ideia foi justamente atender ao mercado simplificar o máximo para que o aluno não desista do ensino médio mas a cidadania é muito pouco porque aí necessitaria realmente de mais tempo (Marcos 2024).

Como fui percebendo a partir dessas declarações, muitos docentes paranaenses se vêm prejudicados dentro da sua função, aplicando um ensino que não prepara os alunos para os desafios da realidade na qual vivemos e nem prepara para os desafios futuros. Além disso, percebem suas carreiras diminuídas e precarizadas, para atender interesses privados, sentindo-se, então, como uma categoria profissional que foi “colocada de lado” em seu papel social.

5. A REFORMA EDUCACIONAL NO MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo falarei exclusivamente da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Considerando as diferenças garantidas pela autonomia estadual em sua autodeterminação e a forma de organização curricular, o processo apresenta características particulares que, por fim, impactam a comunidade escolar de forma própria.

Entre as políticas educacionais deste estado, encontramos diferenças e semelhanças com seu vizinho Paraná. As diferenças de maior destaque são o maior número de concursos públicos em comparação com o Paraná, tendo os últimos ocorrido nos anos de 2018 e 2022 e uma remuneração significativamente mais alta dos professores concursados, além do reconhecimento e remuneração proporcional daqueles que detém pós-graduação. Apesar disso, a relação entre professores e o governo estadual não é a mais pacífica, existindo rugas entre os governos e os professores.

As informações a seguir baseiam-se em minha observação no cotidiano escolar sobre os temas que mais geram discussão no ambiente de trabalho quando falamos da carreira docente, e de como os governos lidam com ela.

5.1 Em busca de estabilidade e direitos

Durante toda a minha vida, sempre associei a ideia de fronteiras dentro do território nacional a uma descrição puramente técnica das aulas de geografia. Imaginava uma linha, muitas vezes definida por um obstáculo natural, como um rio, que separa as jurisdições de diferentes territórios, determinando os limites onde cada autoridade pode atuar.

No entanto, ao chegar em Mato Grosso do Sul, percebi que as fronteiras vão além desta visão simplista. Apesar de estar apenas algumas horas de carro da cidade onde cresci, deparei-me com diferenças significativas nos costumes, nas preferências, nas formas de interagir e até mesmo no cotidiano escolar.

Minha chegada nesse estado se deve pela aprovação em um concurso público, no ano de 2022. Essa conquista me permitiu deixar a precária condição de professor PSS no Paraná para assumir um cargo com estabilidade contratual, recebendo um salário significativamente maior e trabalhando uma carga horária menor. No entanto, a realidade dos concursos no Mato Grosso do Sul não foi tão “tranquila” e organizada quanto eu esperava. Em pouco tempo, descobri que a relação entre o governo estadual e os docentes sul-mato-grossenses também é marcada por conflitos e falta de diálogo.

Em 2019, por exemplo, o governador Reinaldo Azambuja (PSDB) decretou a redução salarial dos professores que trabalham em regime temporário. Uma humilhação para os professores em regime temporário, que mesmo realizando o mesmo trabalho sobre o mesmo regime de horas trabalhadas, recebem a metade da remuneração de um professor concursado em início de carreira.

O concurso anterior ao meu, que aconteceu no ano de 2018, ainda é objeto de críticas dos colegas de trabalho, tanto dos professores temporários como dos efetivos que passaram por esse processo. Segundo relatos, a prova foi feita “apenas por fazer” ou “para o governo dizer que fez”. O nível de dificuldade da prova era mais elevado do que uma prova de concurso costuma ter, além de conter diagramação problemática. Por exemplo, em algumas questões de múltipla escolha todas as alternativas vinham em letra minúscula, menos uma, em letra maiúscula. Segundo algumas opiniões, isso teria induzido muitos dos participantes ao erro. Ao final, esse concurso teve uma aprovação mínima de apenas setenta profissionais.

No ano de 2022, foi realizado um novo concurso público, feito aos moldes dos tradicionais. Eram duas etapas com questões de múltipla escolha e prova escrita. No entanto, a contratação dos professores para o quadro efetivo foi muito menor do que a real demanda do estado.

Entre os docentes existe uma justa insatisfação envolvendo a questão salarial, já que a secretaria de educação anuncia em mídia oficial que os professores do estado do Mato Grosso do Sul têm a maior remuneração do Brasil. Contudo, essa remuneração é garantida apenas para o quadro de professores efetivos, enquanto os professores do quadro temporário recebem apenas metade, embora exerçam as mesmas funções que um docente concursado.

A questão salarial é um elemento crucial, pois reflete o reconhecimento (ou a falta dele) dos professores, que muitas vezes se sentem desvalorizados e desmotivados a permanecer na carreira docente. Em minha trajetória, ouvi diversos colegas manifestarem sua

falta de perspectiva em relação à profissão, buscando rendas extras através de outros serviços, "bicos", e expressando a vontade de abandonar a carreira docente. Infelizmente, posso dizer que eu mesmo já tive esses pensamentos. Não que eu não goste do ofício de professor ou não me sinta satisfeito com o dia a dia da docência, mas as obrigações e necessidades inerentes ao mundo em que vivemos nos levam a buscar formas de sustento, que muitas pessoas não conseguirão encontrar em sala de aula. São muitos os casos de colegas que exercem atividades paralelas à docência ou que iniciaram novos cursos superiores para mudar a área de atuação, pois não encontram estabilidade financeira e emocional sendo professores.

Referente ao NEM, o governo sul-mato-grossense iniciou sua reforma antes do governo federal, através da resolução, ED/MS nº 3200, de 31 de janeiro de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), feita dentro do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), aumentando a carga horária, com a criação de novas disciplinas, presenciais e não presenciais, lecionadas pelos professores das respectivas disciplinas.

A alteração dos componentes curriculares e dos objetivos ocorreu também na matriz da Resolução nº 3.675/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), a ser operacionalizada nas escolas com carga horária ampliada de 30 horas/aulas semanais, com aulas presenciais e não presenciais. Foram estabelecidos como componentes para as aulas não presenciais: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Biologia no 1º ano, Química no 2º ano, Física no 3º ano e Eletiva I. Portanto, 25 aulas presenciais e cinco não presenciais. Essa matriz foi operacionalizada em três escolas de ensino médio da rede estadual de ensino com EaD, localizadas em Campo Grande, Deodópolis e Dourados (Ferboni, 2022 p. 385).

O aumento da carga horária dos professores se inicia com a inserção das aulas não presenciais, nas quais seguindo orientação da secretaria de ensino (SEED-MS 2022), os professores deveriam apenas encaminhar atividades complementares, com vídeos retirados da internet e listas de exercícios, nos moldes das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), que nada mais são que atividades de dever de casa.

A participação da SED-MS como defensora do NEM e seu novo currículo foi importante para sua implantação. Segundo Ferboni (2022), isso ocorreu acompanhado da defesa da ideia de um “clamor popular da nação” por essa reforma e desconsiderando as opiniões e dados científicos que se posicionaram contra a reforma. Adiante, quando

analisarmos o currículo sul mato grossense, veremos como o governo estadual defende a chamada flexibilização dos conteúdos como uma necessidade da população.

Ao chegar ao Estado de Mato Grosso do Sul, observei a implementação completa do currículo do NEM ao longo dos três anos do ensino médio, muitas vezes em conjunto com a implantação da escola de tempo integral. Durante esse período, assumi a responsabilidade pela disciplina de Sociologia, além de ministrar os “Itinerários de Ciências Humanas” e “Projeto de Vida”.

As disciplinas da nova base comum curricular vêm sendo implantadas de forma inconsistente, com mudanças estruturais que acontecem de ano em ano, cabendo ao professor “descobrir” aquilo que deve ser apresentado nessas aulas, uma vez que durante as formações de professores promovidas pela SED-MS, estes temas são pouco ou nada abordados. Dentre os poucos documentos que apresentam tais disciplinas, destaca-se sua inclusão como parte de um Currículo Empreendedor (SEED, 2023), o que indica um alinhamento da secretaria de educação com um olhar “empresarial” sobre a educação, onde a escola deveria formar uma “mente empresarial”.

5.2 Escolas Militarizadas no Mato Grosso do Sul

O decreto N° 15.385, de 5 de março de 2020, posteriormente substituído pela Resolução/SED N° 4.269, de janeiro de 2024, instituiu os colégios cívico-militares no estado do Mato Grosso do Sul. Há diversos estudos já realizados ou ainda em curso sobre esses colégios que têm indicado o seu caráter conservador e suas formas antidemocráticas de gestão escolar no estado.

A pesquisa de Ennes Maria Elisa Bartholomei (2024) sobre os impactos da implementação desse “novo” modelo educacional sobre a gestão escolar, revelou uma cumplicidade entre lógicas neoliberais e lógicas autoritárias de controle social.

A concepção de gestão presente no Programa Nacional das Escolas — Cívico Militares na Rede Estadual de Ensino de Mato do Sul, foi fundamentada nos conceitos da gestão gerencial e gestão militar. com base nos princípios gerencialista; na centralização da gestão gerencial – o poder na pessoa centrado nas pessoas do diretor escolar, que tem o poder para fazer

adaptações e as correções necessárias para subir os índices exigidos no padrão de qualidade indicado pela teoria da gestão gerencial desenvolvida no setor produtivo: a lógica da eficiência, eficácia e produtividade; do planejamento estratégico empresarial nas escolas e ações educacionais. (Bartholomei, 2024, p. 114).

Seguindo a tendência nacional de reformar a gestão das escolas (Marins, 2020), entregando-as para as forças armadas estaduais, ocorreu a militarização de parte da educação sul mato grossense. No entanto, a política de militarização desse estado é muito mais discreta do que a paranaense, tendo um número menor de escolas estaduais que adotam esse modelo. Nem mesmo existe uma menção direta a essa modalidade de gestão no Currículo de referência do Mato Grosso do Sul (2021).

5.3 Documentos

O viés pró mercado do currículo sul-mato-grossense é visível no documento de base dos itinerários formativos de 2023 (Núcleo Integrador). Esse documento é dividido em três partes, o primeiro da apresentação, onde encontramos as propostas do novo ensino médio supracitados, como conhecimentos que vão ao encontro dos objetivos do estudante.

Em seguida, o documento indica a divisão curricular em duas partes. A Formação Geral Básica, que segue o parâmetro de competências, e as Habilidades da BNCC/EM, “enriquecido” pelo contexto social geral e pelos itinerários formativos, que são divididos em duas partes: a parte comum, chamada de Núcleo Integrador, e a parte Flexível denominado de Percurso Formativo. Segundo o documento, esses conhecimentos dos itinerários formativos serviriam para possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e preparar-se para o mundo do trabalho.

A segunda parte do documento apresenta os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de “língua espanhola”, inserida na grade curricular, em 2023. Essa disciplina é apresentada de acordo com o conteúdo da BNCC. O ponto mais importante desse material, para o que queremos analisar, é sua terceira parte, correspondente aos “Projetos Empreendedores” onde estão descritas as disciplinas de “Intervenção Comunitária” e “Projeto

de Vida”. O eixo estruturante da primeira disciplina indica questões relacionadas ao empreendedorismo, mediação e intervenção sociocultural e processos criativos. Em seus objetivos, apresenta a ideia de inserção do jovem no mundo do trabalho e da ação social. No entanto, em nenhum lugar do documento é apresentada a ideia de realização da crítica social sobre os problemas estruturantes da sociedade. A ideia de uma intervenção comunitária, aqui é apresentada apenas como criação de medidas paliativas para os problemas sociais, como a realização de uma campanha de arrecadação de agasalho ou alimento.

A Intervenção Comunitária, como uma Unidade Curricular que compõe os projetos empreendedores, possui uma perspectiva que visa a articulação dos conhecimentos e habilidades, em suas dimensões cognitivas e afetivas, da formação geral básica e da formação para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a identificação dos problemas, assim como a intervenção ou solução proposta, deve estar obrigatoriamente vinculada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em prol de ações que promovam o bem-estar da comunidade local. Esta Unidade Curricular é composta por uma aula semanal presencial e duas não presenciais. Dessa forma, é importante que o plano de ação preveja atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial, por exemplo, pode ser solicitado que os estudantes pesquisem se outros projetos parecidos já foram executados e quais os aprendizados eles podem absorver para a execução do seu projeto (SED, 2023, p. 28).

A segunda disciplina, “Projeto de Vida”, enfatiza a ideia de preparação individualista dos estudantes em sua própria formação de vida. Sua proposta apresenta uma realidade onde o indivíduo conhece o contexto social no qual está presente para se adaptar à realidade do trabalho.

Proporcionar práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais do estudante, fomentem a definição de propósitos e estabelecimento de metas e objetivos de vida, a partir de um processo reflexivo de constituição de identidades e protagonismo, do autoconhecimento, gerenciamento de emoções e desenvolvimento relacional, a fim de planejar ações para alcançar as suas escolhas e o seu projeto de vida, pautado pela construção de atitudes e valores éticos, solidários e sustentáveis para si, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho (SED, 2023).

A ideia do projeto de vida dentro da escola, se apresenta como uma forma de conduzir o estudante à vida do trabalho, a serem empregados, ou empreendedores, pessoas ativas do modelo econômico, deixando de lado qualquer ideia de um desenvolvimento cidadão, de serem pessoas ativas nas escolhas que formam o rumo de uma nação ou sociedade.

Para subsidiar a compreensão dos conteúdos e parâmetros sul-mato-grossenses foi preparado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, Ensino Médio (SED-MS, 2021), documento que reúne informações sobre o estado e as múltiplas modalidades de ensino presentes no estado.

Por conter um grande território, com uma pluralidade de públicos, a educação pública estadual segue alguns tipos de modelo adaptados para públicos diversos, são esses: Educação no Campo, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Profissional e Educação a Distância.

Por se tratar de um documento de referência da formação da educação pública de um estado brasileiro o currículo do novo ensino médio sul-mato-grossense, segue as bases da bncc, dividindo a formação básica dos Estudantes em dois blocos, de itinerário informativos e conhecimentos básicos. Em relação à formação do ensino médio da educação sul mato-grossense e da necessidade de uma reforma é apresentada, no documento, a ideia de que a educação deve seguir tanto os interesses da cidadania quanto aos interesses do mercado. Para isso, a reforma do ensino médio seria fruto de um encontro aos interesses amplos da sociedade com uma formação tanto para preparação dos estudantes para o trabalho quanto para o empreendedorismo.

Por se tratar de um documento de referência para a formação da educação pública de um estado brasileiro, o currículo do novo ensino médio sul-mato-grossense segue as bases da BNCC. Ele divide a formação básica dos estudantes em blocos, que incluem itinerários informativos e conhecimentos básicos.

As transformações do ensino médio sul-matogrossense, e a necessidade de uma reforma, são fundamentadas na ideia de que a educação deve atender tanto aos interesses da cidadania quanto às demandas do mercado. Assim, a reforma do ensino médio busca alinhar os interesses da sociedade, preparando os estudantes tanto para o trabalho quanto para o empreendedorismo.

Talvez devamos refletir sobre como o termo "empreendedorismo" é utilizado nesses documentos. Ele é apresentado como uma forma de conquistar a autonomia dos seres humanos em suas capacidades.

Nesse cenário, a educação empreendedora para o Ensino Médio, traduzida como tema transversal, colabora para o desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens, favorece o protagonismo juvenil de modo a preparar os estudantes para o mundo do trabalho, mostrar as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras. (SED-MS, 2021, p. 62).

A fomentação de Sujeito neoliberal está ligada aqui ao que Dardot e Laval (2016) afirmam sobre as transformações do sujeito na nova ordem econômica mundial. Nesse contexto, o neoliberalismo não é apenas um sistema econômico, mas toda uma estrutura civilizatória, formadora de indivíduos e, nesse sentido, a educação é uma reprodutora das ideias dominantes da criação de sujeitos a partir dessas ideias. A educação empreendedora colocada nos documentos de Formação do novo ensino médio apresenta um sujeito que deve ser formado para ser o ator dominante do próprio destino, o empreendedor, alguém que fomenta próprio destino, desconsiderando a própria configuração dos desafios existentes na sociedade. Essa ideia cria um sujeito de sucesso, feito pelo próprio esforço, mas esse sujeito de sucesso não existe na realidade.

A formação de competências no estado do Mato Grosso do Sul é direcionada segundo as recomendações do Instituto Ayrton Senna. ONG que, segundo Caetano (2015), tem como objetivo alterar a forma de aplicação da educação pública e modificar a gestão educacional, retirando a escola de um modelo de gestão democrática e colocando-a em um modelo de lógica mercantil. Dentro dessa proposta este instituto promove projetos de formação com financiamento público e privado, sob um regime de renúncia fiscal, e aplicação de uma gestão privada.

5.4 Entrevistas

O material apresentado a seguir reúne tanto minha própria experiência docente e os conhecimentos que adquiri e que revelam a estrutura e funcionamento da Educação no novo ensino médio, quanto os depoimentos de outros profissionais com experiências e conhecimentos dentro da educação estadual que, através de seu aprendizado e cotidiano, vem reunindo informações e interpretando a realidade docente.

O professor Denis, foi uma das primeiras pessoas com quem eu tive contato na rede docente de Mato Grosso do Sul; mesmo antes de assumir minha vaga como docente. Denis é formado em História e Filosofia, com mestrado em História. Atua sob o contrato de temporário na rede Estadual de Educação no município de Itaquiraí, lecionando há mais de 10 anos as disciplinas de História e Filosofia para alunos do ensino médio regular e EJA. Denis é professor concursado na rede municipal de ensino onde leciona história para o ensino fundamental I e EJA.

A professora Franciele é formada em Ciências Sociais e leciona Sociologia no município de Campo Grande. Seu regime de trabalho é simultaneamente efetivo, com 20 horas semanais, e temporário, com outras 20 horas, totalizando uma carga horária semanal de 40 horas. Diferentemente do Paraná, onde os professores concursados têm preferência na escolha de aulas extras, os professores de Mato Grosso do Sul precisam realizar a mesma prova de classificação que os professores temporários para poderem assumir aulas adicionais ao seu contrato. Dessa forma, um professor sul-mato-grossense pode atuar simultaneamente tanto no regime efetivo quanto no regime temporário.

Meu contato com ela se deu através de um grupo de professores de sociologia no aplicativo “Whatsapp”, onde apresentei a proposta da minha entrevista, sobre as perspectivas docentes sobre o novo ensino médio, e perguntei se alguém estaria disposto a conceder uma entrevista de forma online, através da plataforma “Meet”. De forma solidária, ela se dispôs a conceder informações de sua experiência para o desenvolvimento da minha pesquisa e construção desse texto.

Ambos os professores entrevistados são profissionais e intelectuais da educação, que aceitaram participar dessa pesquisa pelo compromisso com o conhecimento sobre a vida docente e aquilo que envolve essa área. Entre os temas abordados na entrevista estão o modo como os professores sul-matogrossenses foram impactados pela reforma do ensino médio, os

efeitos da alteração curricular e da disponibilidade de disciplinas. Os entrevistados formularam opiniões próprias sobre essas mudanças, como vemos a seguir, a partir de uma pergunta direta, sobre o que eles pensam sobre o NEM:

Olha, no sentido político eu penso que a primeira coisa que a gente tem que fazer é que o novo ensino médio ele vai ser instaurado por uma medida provisória então, isso de certa forma já deixa bem evidente que não houve um amplo processo de discussão nem com a sociedade civil e muito menos com os trabalhadores da educação e os próprios estudantes. Segundo ponto é o aumento da desigualdade educacional no Brasil, a gente sabe que a interferência principalmente dessa nova proposta do ensino médio dentro das redes sociais particulares ela não é tão implementada quanto dentro da rede pública e isso faz com que aumente a dificuldade do estudante de escola pública chegar até o ensino superior (Franciele, 2024).

Então, eu dou aula no ensino médio há um bom tempo, mais ou menos uns 10 anos ou mais, e eu percebi que o novo ensino médio deu uma... aconteceram algumas mudanças, principalmente no empobrecimento da base geral, né? Antes, na minha área, por exemplo, tinha muito mais a específica da área da filosofia. Hoje eu percebo que, no primeiro ano, se mantém bastante, mas, chegando no segundo ano, ela meio que se dissolve, né? E no terceiro ano também. Tem outros temas, outros objetos de conhecimento. E aí, na minha concepção, eu percebi que houve um empobrecimento (Denis, 2024).

Os relatos mostram uma insatisfação na proposição da reforma, na falta de participação popular, o que acarreta um currículo pobre e incapaz de proporcionar qualquer ideia de ascensão social dos estudantes através do conhecimento. Por trás do NEM estão o empobrecimento da grade curricular e da formação estudantil, fazendo com que as disciplinas não cumpram totalmente a sua função, sendo incapazes de atender as demandas dos estudantes.

Não estando desconectada das consequências vividas pelos estudantes, a prática docente foi alterada pela reforma, que modificou a carga horária de trabalho e os conteúdos abordados e tem gerado críticas apresentadas pelos professores:

Olha, pioraram muito porque a gente está mais sobrecarregado. Houve uma precarização do trabalho docente. A demanda burocrática aumentou. Tanto a BNCC quanto a reforma do ensino médio partem da criação de um estudante

que é o oposto do processo tradicional que temos. No processo tradicional, ao longo da história da educação no país, aprendíamos de uma forma mais convencional. Agora, a proposta é uma inversão, onde o estudante tem mais protagonismo e é mais autônomo intelectualmente. No entanto, existe um entrave entre a teoria e a prática. Na prática, por mais que o estudante saiba, por exemplo, dominar uma ferramenta tecnológica, ele precisa de uma ferramenta. Mas, por exemplo, durante a pandemia, muitos não conseguiram enviar um e-mail. Então, como eles conseguem gravar, expor ou vaziar informações sobre o professor, ter todas essas linhas de comunicação e um bom network, mas não conseguem utilizar a ferramenta de forma técnica sozinhos? O professor acaba ficando sobrecarregado. Além de dar a aula e realizar a parte pedagógica, ele precisa se envolver mais ativamente, pegando na mão do estudante e guiando-o. Isso é muito delicado porque não temos estudantes tão autônomos intelectualmente ou em termos de aprendizagem quanto imaginamos (Franciele, 2024).

Eu acho que o ensino médio, ele deu essa dissolvida, né? Na questão específica, na área específica. E aí, acabou assim, prejudicando de certa forma. Então, você estava preparado para ensinar certos conteúdos, certas questões que você acha fundamentais, né? Na formação básica, né, do aluno. E que depois você teve que mudar, né e teve que achar outros mecanismos, outros conteúdos para você trabalhar com aquelas questões que você julgava interessantes, importantes na formação básica dos alunos. Então, eu senti esse empobrecimento, né? Eu achei que aí você trabalha com questões que antes você não trabalhava, e que você não vê muito resultado, muito sentido (Denis, 2024).

Com a implantação do NEM os professores se sentem incapazes de cumprir de forma correta com suas obrigações docentes, com o desenvolvimento crítico de seus alunos.

O Novo ensino médio também abriu as portas para terceirização das escolas, algo que já vêm ocorrendo em outros lugares e atualmente vêm ocorrendo no Mato Grosso do Sul, onde professores do ensino médio-técnico vêm sendo demitidos de seus contratos temporários para serem re-contratados por empresas terceirizadas, para assim voltar a desempenhar a mesma função, algo que não passa despercebido aos olhos dos outros profissionais da categoria:

Olha, é um absurdo, né É um braço da privatização Eu penso que é muito nesse sentido E também no sentido estratégico É uma forma de controle Porque se a gente pensar A gente pode falar sobre o capital privado Dentro da educação Mas a gente, por exemplo, não pensa Que hoje existe praticamente um monopólio Das empresas privadas Dentro dos livros de dados Dentro dos livros didáticos Das empresas públicas Do próprio Ministério da Educação Existe um grupo muito seletivo Desse grupo positivo, objetivo e tudo mais Que eles controlam todos os materiais didáticos Que vão chegar até a escola pública Então isso filtra, né Por exemplo, depois da reforma do ensino médio A gente perdeu muito conteúdo teórico de sociologia A gente tem situação-problema Você tem um dado, uma situação-problema específica Para analisar Mas a fundamentação teórica Você não tem mais Presente no livro didático Então reforça muito a falta de valorização Do conhecimento intelectual Para ciências humanas Isso fica muito raso Porque fica muito no debate da opinião, né Qual que é o meu ponto de referência Minha cultura, minha perspectiva Então a gente não consegue avançar No sentido daquilo que a própria BNCC se propõe Que é uma educação para direitos humanos Uma educação democrática (Franciele, 2024)

Eu acredito que isso não seja muito interessante, porque se você tem um grupo dentro da educação que está preocupado com a educação, mas que não é preparado para lidar com a educação, eu acredito que tem algo errado. A gente se prepara, se forma, tem todo um histórico de entendimento sobre a questão educacional. Quando você percebe empresas privadas juntas com a educação estadual, gerindo até certos itinerários formativos, você fica imaginando que tem um toma lá, dá cá por trás. Então, quem realmente está preparado para lidar com a educação é quem está formado na educação.

Eu inclusive participei do Plano Nacional da Educação. Quando tentamos elaborá-lo, tínhamos uma ideia, vários anseios, e conseguimos colocar muitas coisas interessantes. Mas, com o tempo, percebemos que o interesse da população geral ficou para trás em detrimento de interesses privados. Desde a base, lá em cima, e hoje, mais ainda, percebemos que aquilo que não foi aprovado está vindo por outros meios, como essa questão das empresas privadas se metendo na educação. Começamos a perceber que, na verdade, quem devemos ouvir são os professores, quem realmente é formado na educação, e não pessoas com segundas intenções. O pensamento seria isso. (Denis, 2024)

A introdução do ensino privatizado dentro da escola pública causa descontentamento e é um alerta de perigo para os professores que veem nesse processo mais uma perda de direitos:

Até considerando as aulas que você pega ali como contratada olha, é ruim porque a gente perde estabilidade a gente perde o direito trabalhista e a gente perde um pouco de segurança que a gente ainda tem hoje, assim, o professor ele está muito visibilizado, visualizado e pouco de segurança e pouco seguro na sua rede de apoio tanto institucional quanto fora da instituição que ele trabalha então a gente não tem a terceirização ela fortalece a precarização da condição do trabalho do professor porque a gente vai, provavelmente vai diminuir o trabalho como já afeta para quem é concursado (Franciele, 2024).

Segundo Franciele, o dia a dia em sala de aula fica mais comprometido pela falta de estabilidade causada pela terceirização, porque o professor terceirizado pode ser trocado de turma a qualquer momento, o que causa uma instabilidade na possibilidade de conhecer e criar vínculos e dinâmicas entre os alunos e professores, principalmente em disciplinas que têm uma carga horária menor do que outras disciplinas, como é o caso de Sociologia. Para o professor Denis, isso significa a precariedade do trabalho:

Olha, eu acho que não vejo com bons olhos. Eu acredito que você está num trabalho que você está preparado. Você tem que ter minimamente algum apoio, uma estrutura, um plano de carreira, e eu não vejo isso num sistema privado de ensino. Se você tem um sistema privado de ensino, então significa que você tem que ter alguma vantagem, e eu não vejo essa vantagem para o profissional, eu acredito que a terceirização eu não vejo com bons olhos. Eu tenho medo de uma precarização do trabalho com relação a isso nesse período (Denis, 2024).

Os professores de Mato Grosso do Sul passaram por uma perda do conteúdo básico e não das horas totais de ensino, diferente dos professores paranaenses que tinham duas horas aula semanais por turma do ensino médio, posteriormente reduzidas para uma aula semanal, para recentemente voltar a ter duas aulas semanais. No entanto, essas aulas são aplicadas apenas nos primeiros e segundos anos do ensino médio. Os professores de Sociologia de

Mato Grosso do Sul, tinham apenas uma aula semanal de sua disciplina, isso não quer dizer que outras disciplinas não perderam horas de aulas pelas mudanças causadas pelas UCs. Esse é o caso de disciplinas como Biologia, Química, e Física que também tiveram suas cargas horárias reduzidas para uma hora aula semanal.

Segundo Franciele, a organização das UCs em áreas do conhecimento fez com que a disponibilidade de aulas diminuísse para os professores.

Com o NEM os currículos e os conteúdos foram alterados e novas disciplinas entraram para compor a grade de conteúdos ensinados. No entanto, a função dessas disciplinas continua sendo um ponto central de crítica para os docentes

Algumas eu acho que são interessantes, mas tem outras que eu acho que são mais do mesmo. Eu sempre pensei que têm certas coisas que dá para a gente trabalhar em todas as disciplinas que necessariamente não precisaria ter uma disciplina específica para aquilo. Por exemplo, projeto de vida. Projeto de vida eu acho que é interessante mas também acho que é interessante você trabalhar em todas as áreas também. Todos nós temos que ter essa noção do que seria um projeto de vida. E outra coisa, é a questão do que o projeto de vida ele é passado para qualquer profissional. Ora, se o profissional pode trabalhar isso na sua própria disciplina e lá ele não precisa ter um preparo, então qual que é a diferença de você ter uma disciplina específica de projeto de vida e você trabalhar isso na sua própria disciplina, então o que se fosse para ter um negócio como projeto de vida que deveria ter também um preparo para isso porque senão não tem razão (Denis, 2024).

Segundo a professora Franciele, a entrada de novas disciplinas no currículo escolar acaba colaborando com o aumento das desigualdades escolares. Isso porque devido à falta de infraestrutura não são capazes de fornecer os itinerários de forma igualitária ou são obrigados a desenvolver projetos que não condizem com o esperado do ensino médio. Segundo exemplo dado por ela, uma professora de biologia que dentro de uma UC de ciências da natureza, teve que ensinar aos alunos a fabricação de sabão. Não que esse conhecimento não seja algo interessante aos alunos e aos conteúdos, mas ele deveria estar dentro de uma aula de química em um contexto que um docente nessa área possa trabalhar de forma adequada.

Pela perspectiva dos entrevistados, toda disciplina que ocupa um lugar dentro do currículo, está lá devido um propósito. Nesse sentido, a visão dos professores

sul-mato-grossenses sobre essa reforma segue o que os especialistas afirmam, inclusive no que tange os interesses do mercado norteando a educação:

Olha, claramente o interesse do capital privado, o que elas querem, por exemplo, se você ver a empresa telefônica que hoje faz uma formação para o professor que ministra projeto de vida e eletiva na rede pública estadual. Existe uma disciplina de eletiva e projeto de vida dentro da rede particular, que também é ministrada pela rede telefônica, que também é ministrada pela rede privada, que também é ministrada a partir dos pilares da autogestão, de você praticar resiliência, de você obedecer ao seu chefe, de você transformar o seu desemprego em empreendedorismo? Dificilmente, entende? Essas pessoas estão discutindo gerências, elas estão discutindo maneiras de manter essa desigualdade. Então, essa influência, ela é intencional, ela é justamente para esvaziar o conteúdo científico e intelectual de dentro da escola pública, porque, cada vez mais, é uma perseguição intelectual que acontece também dentro das escolas e das universidades. E, principalmente, para controlar, para fazer com que, porque responsabilizar o indivíduo, não é o Estado que não está gerando postos de ocupação, é o indivíduo que não está conseguindo vender adequadamente o seu produto, que não se encontrou nesse mercado de coaching, entende? Nessa conversa, você retira do Estado a responsabilidade do Estado (Denis, 2024).

Para o professor Denis, as novas disciplinas do ensino médio fazem parte da demagogia dos governos, que apresentam uma mudança curricular, que apenas altera a realidade nas aparências, mas de forma concreta, não acrescentam nada, elas significam uma mudança que nunca irá se concretizar.

Sobre a eficiência das UC's os professores que aplicam essas disciplinas defendem que a ideia não é totalmente ineficaz e desprezível, tendo a possibilidade de servir aos interesses dos alunos:

Sim e não. Eles atendem no sentido de interação, no sentido de que eles, por exemplo, no ano passado as séries eram muito seriadas. Então, os estudantes poderiam ter uma turma de estudantes do primeiro, do segundo, do terceiro ano, todas juntas, e isso promoveu uma interação maior entre eles dentro da unidade curricular e dentro da comunidade que eles fazem parte. Porém, ao

mesmo tempo, não dialoga com aquilo que é cobrado lá na ponta pelo sistema de avaliação educacional. Então, não faz sentido, porque é como se ele estivesse estudando uma coisa que, lá na frente, não vai ser exigida nem profissionalmente e nem caso ele queira ter uma carreira acadêmica (Franciele, 2024).

Algumas contribuem. Algumas, em alguns momentos, podem ser reforçadas seu aprendizado em alguma coisa que você não consiga trabalhar no conteúdo normal durante o bimestre. Alguma coisa você dá uma certa aprofundada, mas não com muita intensidade, até necessária para o aluno para compreender certas coisas da sociedade hoje. De modo geral, não tem mais. Então, eu percebi que houve essa mudança. Aí, eu trabalho questões que às vezes fogem um pouco da minha área, que nem eu trabalho bastante questões ambientais, meio ambiente, a gente trabalha muito e antigamente não tinha, e às vezes eu percebo que poderia estar trabalhando um outro objeto, um outro conhecimento que eu já trabalhava antes, que eu julgava mais interessante para o aluno entender o todo e que agora houve esse certo empobrecimento (Denis,2024).

Tanto Denis quanto Franciele resumem os efeitos do novo ensino médio para educação criticando uma educação deficitária onde os conteúdos foram reduzidos para caber em uma grade que não condiz com as necessidades dos alunos. Ambos, como professores, notam que o senso crítico se perdeu no novo currículo, o que para professores dessas áreas é algo muito frustrante. Aprendemos que parte fundamental do nosso papel como professor é o desenvolvimento crítico do ser humano. A BNCC, apresenta a educação como forma de preparação dos estudantes para a cidadania e para a vida no trabalho. No entanto, quando indagados sobre esse assunto, a opinião dos professores indica, de forma unânime, que a segunda opção é a dominante:

Com certeza para o mercado, o trabalhador, em momento algum, está sendo instrumentalizado para ser um cidadão, pelo contrário, ele está sendo instrumentalizado para ter aversão à cidadania. Quais são os conteúdos que a gente tem mais dificuldade de abordar em ciências sociais? Política. Você vai discutir ciências políticas, vai discutir política no conceito clássico, e já tem vários problemas porque a gente tem muita dificuldade de abordar a ciência política no conceito clássico. Então, eu acho que a gente tem mais dificuldade

de abordar a ciência política no conceito clássico, principalmente após a internet, o pós-verdade interfere muito nesse avanço do debate dentro de sala de aula, porém, é muito delicado quando isso retira o valor da importância da educação pública (Franciele, 2024).

Eu acredito que é mais ao mercado mesmo. Eu acredito que está mais voltado para essa questão, de como é que eu posso dizer, produzir soldados para o trabalho (Denis, 2024).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação tem grande relevância social, sendo um ambiente de reprodução e implementação de projetos de sociedade. Isso faz com que as pessoas que ocupam diferentes posições sociais expressem opiniões, críticas e comentários sobre o que acontece dentro das paredes da escola. Nesse contexto, o papel e a função do professor são constantemente questionados, enquanto sua voz é raramente ouvida.

Este trabalho buscou, por meio da análise documental e dos depoimentos tomados como expressão do conhecimento dos docentes sobre suas realidades escolares, trazer à tona a voz desses "intelectuais orgânicos" sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, bem como sobre os interesses que impulsionam as políticas educacionais e seus resultados.

Na análise documental dos dois estados, foi possível observar que as ideias que justificam o Novo Ensino Médio (NEM) são defendidas de forma análoga pelas secretarias de educação, utilizando uma justificativa "democratizante" dos currículos do ensino médio. A retórica sugere que as necessidades do público-alvo dessa instituição devem ser a vontade dominante a ser seguida. Nesse contexto, o professor, como profissional e intelectual da área, foi deixado de lado; sua voz não foi ouvida, ou, se ouvida, foi ignorada no momento de tomar decisões, cabendo-lhe apenas executar o que foi decidido por outros. Ao mesmo tempo, como se pode observar nos trechos apresentados das entrevistas, os estudantes ("o público-alvo"), também não parecem estar devidamente representados em suas capacidades e demandas.

No entanto, os interesses por trás dessa reforma são essencialmente empresariais, e a visão de mundo do setor empresarial se tornou dominante no NEM. Os currículos refletem isso, e a experiência em sala de aula confirma, com o aumento de disciplinas voltadas ao empreendedorismo e a redução das disciplinas da Formação Geral Básica.

A qualidade da educação brasileira, juntamente com as condições da carreira docente, fazem parte de uma luta histórica dos educadores e de outros membros da sociedade que veem na educação uma possibilidade de melhoria coletiva do acesso ao conhecimento e aos direitos em uma escala de alcance nacional. A necessidade de valorizar a carreira docente é urgente, pois, apesar de sua importância socialmente reconhecida, ela é uma das mais

precarizadas entre as profissões de nível superior. Uma reforma educacional que visasse melhorar o funcionamento das instituições escolares e as condições de seus atores fazia parte do desejo geral da população. No entanto, a forma como o Novo Ensino Médio foi implantado no país ignorou as opiniões, conhecimentos e desejos dos grupos diretamente afetados.

A documentação analisada, tanto no Paraná quanto no Mato Grosso do Sul, mostra uma defesa do NEM como uma tentativa de atender às expectativas dos estudantes. No entanto, sabemos que esses estudantes não foram diretamente consultados para expressar o que realmente desejavam. Embora se alegue que o NEM busca defender os interesses dos estudantes, a forma como os docentes trabalhariam e como isso impactaria seu cotidiano não foi abordada pelas secretarias de educação, demonstrando também uma grande falta de consideração pela docência.

Ao tentar entender as consequências dessa reforma para a carreira docente, o que se observa são profissionais desmotivados e com baixas expectativas sobre o futuro de seu trabalho. A educação que está sendo oferecida não parece estar formando cidadãos críticos, com o capital intelectual necessário para assumir um papel protagonista na sociedade. Nesse contexto, a reforma do ensino médio gerou um mal-estar na carreira docente. Embora não houvesse plena satisfação com o estado anterior do ensino médio, havia a expectativa de que uma reforma pudesse trazer propostas mais eficientes para a qualidade do ensino e para os professores.

A escola, como instituição de ensino com seu currículo elaborado pelo Estado, acaba se tornando um espaço de disputa entre os diferentes atores da sociedade. Naturalmente, os setores mais poderosos e influentes determinam a agenda que as escolas seguirão e qual será o currículo escolar. O novo currículo escolar apresentado na educação paranaense e sul-mato-grossense parece atender aos interesses mercadológicos e empresariais, em detrimento dos interesses reais da população. O professor não vê mais a educação como um ambiente que proporcionará a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, mas como um lugar onde eles aprenderão a subserviência exigida pelo mercado de trabalho.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Estudo de caso: foco temático e diversidade. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. CEBRAP. 2016.

ALVES, P. T. A.; Silva, S. A.; Jucá, S. C. S. O Percurso Histórico Do Ensino Médio Brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea De Educação**, V. 17, N. 39, Mai/Ago., 2022.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e Currículum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762023000100120&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2024. Epub 13-Nov-2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo (SP): Editora UNESP, c2004. 86p.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 10.dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Enisno Médio: perguntas e respostas** [Brasilia] Ministério da educação, .acesso em 11 de maio de 2023.

BUENO, A. Competências e empregabilidade: sentidos da formação nas políticas curriculares para o Ensino Médio. **Sociologias Plurais**, v. 5, p. 36-55, dez. 2019.

CAETANO, M. R. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. *Revista da Faculdade de Educação*, Vol. 24, Ano 13, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2015. DOI/1030681/21787476. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3955>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CARNIEL, F.; BUENO, Z. DE P. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS SEUS PÚBLICOS. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 671–685, jul. 2018.

CUNHA FILHO, M. Os desafios do pesquisador nativo: reflexividade, triangulação e questões éticas em pesquisas qualitativas que envolvem o local de trabalho do pesquisador. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.19092/reed.v6i2.361. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/361>. Acesso em: 12 set. 2023.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 9 mai. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

FERBONI, F.; LOPES, M. de L. de M. F. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 377–397, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1490. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERREIRA, V. "Artes e manhas da entrevista compreensiva". **Saúde & Sociedade**, v. 23, n. 3, 2014, p. 979-992.

GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. D. E.; FERRAZ, M. A. DOS S. Remuneração docente em contexto de austeridade fiscal: uma análise das redes municipais de ensino dos estados de Mato Grosso do Sul e do Paraná. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270033, 2022.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: Historia e Implicações**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 223p.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 9 jun. 2023.

KRAWCZYK, NORA; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da -reforma-. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, p. 33-44, 2017. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. Londrina: Planta, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Itinerarios Formativos: Nucleo integrador. Campo Grande: SED/MS, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PL18YbdnSiAsA5mA5j8sG7N6clf3N-Q/view>. Acesso em 07 junho de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.200, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, nº 9.392, p. 6, 31 jan. 2017. Disponível em: <<https://>

www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017>. Acesso em: 3 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL: Secretaria de Estado e Educação. **Itinerários Formativos: Núcleo Integrador 2023..** Campo Grande, MS, Ago 2023. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em 20. ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Campo Grande: SED /MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2023.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (Online)**, v. 35, p. 1/7-19, 2020.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes - UEPG, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM). Curitiba, 2021.

RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. Como compor com um vírus!? Reflexões sobre os *animal studies* no tempo das pandemias. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 59, p. 165–181, jan. 2021.

REVISTA EXITUS, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 24, e022019, 2022.

SILVA, G. da; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 397–421, 2021. DOI: 10.36704/eef.v24i44.5867. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 21 mai. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007, 126p.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Formação profissional Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Camponas, vol.24, n. 85 p. 1125-1154, dez, 2003

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ZANK, D. C. T. ; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia

histórico-crítica. In: Julia Malanchen; Neide da Silveira Matos Duarte; Paulino José Orso. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ed.campinas: Autores Associados, 2020, v. 1, p. 131-160.